

Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole

*- Et praktisk perspektiv på skriveundervisning og fagskriving i engelsk og
naturfag*

Merete Ligaard



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

© Merete Ligaard

2012

Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole. Et praktisk perspektiv på skriveundervisning og fagskriving i engelsk og naturfag.

Merete Ligaard

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

”Ein må skrive nokså mykje for å sjå kva ein ikkje skal skrive”
- Arnljot Eggen

Sammendrag

Formålet med denne avhandlingen var å undersøke bruken av *femavsnittsmetoden* som skrivepedagogisk metode i videregående skole. Femavsnittsmetoden er en tredelt tekstproduksjons- og tekststruktureringsmetode forankret i retorikken, og er utviklet av universitetslektor Karl Henrik Flyum. Problemstillingen for undersøkelsene har vært følgende: *Hvordan brukes og oppleves femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk metode for fagskriving av lærere og elever på Fagerbakken videregående skole?* For å kunne svare på denne, har jeg først sett på hva femavsnittsmetoden er, samt hvilket teoretisk utgangspunkt som ligger bak metoden. Deretter har jeg gått nærmere inn på hvordan femavsnittsmetoden brukes i praksis og hvordan både lærere og elever opplever bruken av skrivemetoden i undervisningen. Undersøkelsene ble gjort med en kvalitativ tilnærming.

Materialet mitt består av observasjoner i fem forskjellige klasser på en videregående skole; to naturfagsklasser (1. trinn), to biologiklasser (2. og 3. trinn) og en engelskklasse (3. trinn). I tillegg har jeg intervjuet to elevgrupper og en lærergruppe (to naturfagslærere og en engelsklærer), samt sett på 26 elevtekster med lærerkommentarer som ble skrevet som en del av skriveundervisningsopplegget i en av klassene. På bakgrunn av dette materialet har jeg kunnet sammenlikne elevenes og lærernes holdninger til skrivemetoden, og komme fram til noen hovedtrekk for hvordan metoden brukes i undervisningen i de ulike fagene.

Jeg fant at lærerne hentet noe ulike ingredienser fra femavsnittsmetoden og tilpasset den til sitt eget fag og egne elever. Videre fant jeg at følgende faktorer var sentrale for lærernes og elevenes opplevelse av denne undervisningen som vellykket: at (1) skrivingen foregikk med fagets særegne tekst- og skrivekultur som utgangspunkt, at (2) undervisningen favnet ulike typer skriving og oppøvde flere typer skrivekompetanse hos elevene, at (3) skrivingen var en del av en felles eksplisitt diskusjon rundt trekk ved fagtekstenes form, innhold og funksjon, at (4) læreren ledet elevene gjennom en prosess der tekstene ble bygget opp steg for steg fra noen overordnede punkter, samt at (5) tekstenes innhold ble sett som overordnet i forhold til tekstenes form.

Både lærerne og elevene uttrykte i hovedsak at femavsnittsmetoden fungerte som et nyttig verktøy for fagskriving på tvers av fag. Særlig naturfagslærerne opplevde at arbeid med metoden hadde gitt dem et begrepsapparat til å arbeide med fagrelatert skriveundervisning, og for å kunne gi pedagogiske tilbakemeldinger på elevenes tekster. Samtidig eksisterte det både blant lærerne og elevene noe forvirring rundt sammenblanding mellom skrivemetoden og det amerikanske *five paragraph essayet* på grunn av navnet femavsnittsmetoden.

Forord

Proessen med å skrive og fullføre denne masteroppgaven har vært et stykke krevende arbeid, men også en veldig lærerik opplevelse. Det er visst i motbakke det går oppover, og både underveis og mot slutten har jeg definitivt opplevd noen etapper med høy stigning. Nettopp derfor er det også ekstra fint å endelig sitte med det ferdige produktet av halvannet år med lesing, grubling, observasjoner, intervjuer, skriving, omskriving og enda mer skriving.

Det må også nevnes at det å skrive *om* skriving har gitt meg noen spennende muligheter for refleksjoner og metabetraktninger rundt det jeg har holdt på med. Når jeg har satt meg inn temaer som fagskriving, skrivestrategier og tekststruktur, har disse temaene i høyeste grad også vært relevante for selve arbeidet med å skrive denne avhandlingen. Jeg har alltid vært litt ekstra interessert i skriving, men i løpet av de siste månedene har jeg virkelig fått øynene opp for det brede spekteret av fagskrivingsaktiviteter. Derfor gleder jeg meg nå stort til å lage diverse skriveopplegg for egne elever, og dette er absolutt en god følelse å ha når jeg skal ut i skolen og undervise i to språkfag.

Riktignok er det kun mitt navn som står på forsiden av denne oppgaven, men prosjektet ville aldri ha vært mulig for meg å gjennomføre hvis jeg ikke hadde fått god hjelp både i forkant av og underveis i prosessen. Aller først vil jeg takke veilederne mine, Frøydís Hertzberg og Karl Henrik Flyum. Takk for faglig støtte, friske diskusjoner og konstruktive innspill fra start til slutt! En stor og varm takk også til lærere og elever på Fagerbakken videregående som slapp meg inn i klasserommet og tok seg tid til å snakke med meg, det hadde faktisk ikke blitt noen oppgave uten dere. Til slutt vil jeg rette en takk til familien min som hele veien har gitt meg råd og støtte, og spesielt takk til min storesøster og beste venninne, Marianne.

God lesning!

Oslo, 21.05.2012

Merete Ligaard

Innhold

Sammendrag	1
Forord	2
 1. INNLEDNING.....	 6
1.1 Bakgrunn og tema.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Skrivning som grunnleggende ferdighet i K06.....	9
1.4 Om skriveprosjektet på Fagerbakken videregående skole.....	11
1.5 Hva er egentlig femavsnittsmetoden?.....	13
 2. TEORI	 17
2.1 Innledning	17
2.2 Tidligere forskning på området.....	17
2.2.1 Forskning rundt fagskriving	17
2.2.1.1 Større fagskrivingsprosjekter.....	18
2.2.1.2 Svenske studier om skrivning med fokus på ulike faglige normer	19
2.2.1.3 Effektstudier av ”skrive-for-å-lære”-aktiviteter og vektingen av tenkeskriving og presentasjonsskriving.....	20
2.2.2 Forskning rundt skriveoppskrifter	22
2.2.3 Oppsummering	25
2.3 Teoriforankring.....	26
2.3.1 Sosiokulturelle læringsteorier og pedagogisk stillasbygging	26
2.3.2 Det triadiske synet på språk, kommunikasjon og tekst.....	27
2.4 Fagskriving og ulike retninger innenfor skriveforskningsteori	28
2.4.1 Ulike typer skrivning og ulike typer skrivekompetanse	28
2.4.2 Hillocks: Fire typer skrivekompetanse	29
2.4.3 Writing Across the Curriculum (WAC) og Writing in the Disciplines (WID).....	31
2.4.4 Australias skolen og debatten rundt eksplisitt sjangerundervisning	34
2.5 Skriveoppskrifter og tekstmønstre som utgangspunkt for skrivning	38
2.5.1 Progymnasmata og demokratiet: Ideologi og praksis.....	38
2.5.2 Progymnasmata: Kritikk og aktualitet	42
2.5.3 Amerikanernes ”five paragraph essay”: Debatt og kritikk	44
2.5.4 IMRaD-strukturen som tekstmønster og naturfaglig ressurs	48
 3. METODE	 50
3.1 Kvalitativ metode og forskerrolle.....	50

3.2 Forforståelse	51
3.3 Observasjons- og intervjusituasjonen	52
3.4 Utvalg og strategier for datainnsamling.....	53
3.5 Strategier for dataanalyse	54
3.6 Anonymisering og samtykkeerklæring.....	55
4. EMPIRI OG ANALYSE	56
4.1 Innledende presentasjon av datamaterialet, informantene og skolen.....	56
4.2 Oppsummering av forløpet i de observerte undervisningsøktene.....	58
4.2.1 Klasse 1M og klasse 1N: Fagtekster om ”suksessjon i en norsk skog”	58
4.2.2 Klasse 2BIO: Fagtekster om ”variasjon og tilpasning”	59
4.2.3 Klasse 3BIO: Fagtekster om ”fotosyntese”	60
4.2.4 Klasse 3ENG: Leserinnlegg og argumentasjon.....	61
4.3 Strukturert fagskriving på timeplanen: Femavsnittsmetoden i praksis.....	62
4.3.1 Generell problematikk rundt begrepet <i>femavsnittsmetoden</i>	62
4.3.2 Å skrive for å lære naturfag: Faginnholdet i sentrum.....	63
4.3.2.1 Hovedformålet med skrivingen	65
4.3.2.2 Lærerkommentarer med fokus på faglig innhold i elevtekstene i 1M	67
4.3.3 Eksplisitt fokus på den strukturerte teksten	67
4.3.3.1 Lærernes formidling av trekk ved den gode naturfaglige teksten.....	68
4.3.3.2 Lærerkommentarer med fokus på form og struktur i elevtekstene i 1M	72
4.3.3.3 Elevenes egne tanker rundt betydningen av form og struktur i fagtekstene	73
4.3.3.4 Skrivingen i engelsk: Argumentasjon, kohesjon og kildebruk i fokus	75
4.3.4 Fagskriving steg for steg: Prosessaspektet ved femavsnittsmetoden.....	78
4.3.4.1 Først innhold, deretter form.....	79
4.3.4.2 Idémyldring og press-skriving som utgangspunkt for teksten: ”Alt er lov”	79
4.3.4.3 Ord blir til setninger, setninger blir til avsnitt: Femavsnittsskisser steg for steg.....	84
4.4 På fagets premisser: Fagkulturer og tekstforskjeller.....	88
4.4.1 Lærernes tanker rundt fagkulturelle forskjeller	88
4.4.2 Elevenes tanker rundt fagkulturelle forskjeller.....	90
4.5 Muligheter ved bruk av femavsnittsmetoden som skriveverktøy	91
4.5.1 Elevperspektivet: ”Da får du strukturert tankene dine”	91
4.5.2 Lærerperspektivet: ”Det funka med disse, ord og setning og avsnitt”	94
4.5.2.1 En konkret og praksisnær ”verktøykasse for skriving”	94
4.5.2.2 Økt tekstkompetanse og et felles begrepsapparat rundt tekster og skriving	97
4.5.2.3 Tekststruktureringshjelp både for de sterke og svake elevene.....	98

4.5.2.4 Tekstkompetanse og skrivestrategier som er gyldige på tvers av fag.....	100
4.6 Informantenes syn på begrensninger ved bruk av femavsnittsmetoden	100
4.6.1 Problematikk rundt navnet <i>femavsnittsmetoden</i>	101
4.6.1.1 Femavsnittsmetoden: Hva er det egentlig?	101
4.6.1.2 Må det være akkurat fem avsnitt?.....	102
4.6.1.3 ”Men den burde hete noe annet!”	104
4.6.2 ”Bundet av formen”: Er rammene for trange?.....	105
4.6.3 Det tidkrevende skrivearbeidet: Er det verdt det?	106
5. DRØFTING OG OPPSUMMERING	108
5.1 Skriveundervisning med en eksplisitt og fagspesifikk tilnærming	108
5.2 Skrivning som ”lærerstyrt elevaktivitet”	108
5.2.1 Fordeler og ulemper ved skriverammer og lærerstyrt ”steg-for-steg”-skrivning	109
5.2.2 Lærernes ulike strategier i skriveundervisningen: En sammenlikning	111
5.3 Undervisning som rommer flere typer skrivekompetanse	112
5.4 Skrivemetode eller tekstmal?.....	113
5.5 Femavsnittsmetoden som begrepsapparat for skrivning på tvers av fag	115
5.6 Skriveoppskrifter: Kun nyttig for de svaktpresterende skriverne?	116
5.7 Kunnskapsorientert formalisme eller elevorientert situasjonisme?	116
6. AVSLUTNING	118
Litteratur	120
Vedlegg	127

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Gjennom læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) har skriving blitt løftet fram som en av fem grunnleggende ferdigheter. Dermed er ansvaret for skriveundervisning gjort til et felles ansvarsområde på tvers av fag. I 2007 innledet Fagerbakken videregående skole¹ i Akershus et samarbeid med ILS ved UiO om skriving i fagene. Sitatet nedenfor er hentet fra en artikkel i tidsskriftet *Norsklæreren*, der to tidligere elever ved skolen reflekterer over dette skriveprosjektet:

En av de mest nyttige tingene vi har lært er 5-avsnittsmetoden. Vi merker at vi ikke lenger bare skribler ned det som faller inn i hodene våre, men jobber strukturert. Vi lager disposisjon, jobber med tekststruktur, fullstendige avsnitt, og trekker inn relevante eksempler og kilder. Teksten holder seg til saken og får bedre flyt. (Langkaas & Bjerke, 2010, s. 29)

Disse to elevene trekker fram et av universitetslektor Karl Henrik Flyums bidrag til prosjektet, nemlig *femavsnittsmetoden*. Denne metoden kan beskrives som en tekstproduksjons- og tekststruktureringsmetode forankret i retorikken, og Flyum selv omtaler femavsnittsmetoden som ”en tverrfaglig skrivepedagogisk miniatyrmethode for fagskriving.” (Flyum, 2011a, s. 35).

Skriveprosjektet er viet oppmerksomhet også i fagbladet *Utdanning*, og her trekker flere av lærerne ved skolen fram hvordan de har opplevd tydelige ”oppskrifter” for tekstoppbygging som nyttige ledd i skriveundervisningen i flere fag (Opseth, 2010). I en artikkel i *Bedre skole* kommenterer professor Frøydís Hertzberg (2011b) nettopp denne positive mottakelsen av slike relativt faste mønstre for tekstproduksjon og tekstoppbygging. Som skriveforsker uttrykker hun her at oppskrifter og faste tekstmønstre sees på med skepsis innenfor skrivepedagogikken. En viktig årsak til denne skepsisen overfor skriveoppskrifter er at de ikke innbyr til utvikling av det kritiske skjønnet som anses som en viktig del av skrivekompetansen, samt at det alltid vil være en stor risiko for formalisme når slike oppskrifter benyttes (Helstad & Hertzberg u.a.). Dermed er det interessant at både lærere og elever gjennom prosjektet har trukket fram slike undervisningsformer som særlig nyttige i forhold til skriving.

Jeg ble nysgjerrig på å finne ut mer om disse skriveoppskriftene som ble benyttet, og dermed var også ideen til denne masteroppgaven født: Jeg bestemte meg for å skrive om

¹ For å anonymisere denne skolen, kommer jeg i hele denne oppgaven til å omtale den ved navnet *Fagerbakken*. Dette pseudonymet er for øvrig også brukt i annen litteratur om skriveprosjektet.

skriveundervisning i videregående skole med fokus på fagskriving og skriveoppskrifter, og da med femavsnittsmetoden som et sentralt tema. Professor Frøydis Hertzberg og Karl Henrik Flyum sa seg villige til å være veiledere, og Frøydis satt meg i kontakt med tre lærere på Fagerbakken som gikk med på å slippe meg inn i deres klasserom. Disse lærerne bruker flere, men ofte noe ulike, elementer fra femavsnittsmetoden når de jobber med skriving i sine fag. Jeg har da fått være med og observere i klasserommene deres når de har hatt skriveøkter i naturfag (1. klasse), biologi (2. og 3. klasse) og engelsk (3. klasse). I tillegg har jeg intervjuet de tre lærerne og to elevgrupper fra disse klassene om temaer rundt skriveundervisning og gjennom det fått mulighet til å se nærmere på hvordan de opplever denne typen skrivearbeid.

Alt som er blitt publisert om femavsnittsmetoden tidligere er skrevet av Karl Henrik Flyum (2003a; 2003b; 2003c; 2003d; 2003e; 2004; 2006-; 2007; 2008; 2009; 2011a), og det har hittil ikke blitt forsket noe på bruken av metoden i klasserommet. Det at skrivemetoden har blitt trukket fram av elever og lærere som et særlig utbytterikt bidrag til skriveprosjektet, er et interessant utgangspunkt for å se nærmere på hvordan denne påvirker undervisningspraksisen til disse lærerne. I tillegg har alle tre lærerne jeg har hatt kontakt med vært med i skriveprosjektet, og de har dermed et solid utgangspunkt for å bruke skrivemetoden i sine undervisningsopplegg.

Når Hertzberg (2011b) kommenterer skriveprosjektet på Fagerbakken i lys av fagdebatten rundt skriveoppskrifter, er en av konklusjonene at "Selv om fagfolk er skeptiske, viser erfaringer fra klasserommet at generelle skriveoppskrifter kan bidra positivt." (s. 32). En underliggende og naturlig forutsetning for prosjektet mitt blir derfor at skriveoppskrifter som femavsnittsmetoden kan være et positivt bidrag når de ulike faglærerne skal jobbe med skriveundervisning i sine respektive fag. Da blir to oppfølgende og viktige spørsmål *hvorfor* slike skriveoppskrifter kan fungere godt, og hvilke forutsetninger som da må være til stede for at de kan bli et positivt bidrag.

Hovedfokuset i denne oppgaven vil ligge på den *praktiske* bruken av femavsnittsmetoden slik den manifesterer seg i fagundervisningen på Fagerbakken, med spesielt fokus på hvordan lærere og elever uttrykker sine opplevelser rundt bruken av skrivemetoden. Som teoretisk ramme for undersøkelsen min blir temaer relatert til fagskriving og skriveoppskrifter særlig sentrale, og denne teorien gjør det mulig for meg å til slutt analysere og drøfte empirien fra klasserommene på et faglig og didaktisk grunnlag.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsene som ligger til grunn for denne oppgaven har blitt gjort med følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvordan brukes og oppleves femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk metode for fagskriving av lærere og elever på Fagerbakken videregående skole?

For å konkretisere og utdype denne overordnede problemstillingen, har jeg formulert følgende fire forskningsspørsmål:

1. Hva er femavsnittsmetoden, og hva er hensikten bak den?
2. Hvilket teoretisk utgangspunkt ligger bak metoden, og hvor står metoden i forhold til den internasjonale debatten rundt skriveforskning og skriveundervisning?
3. Hvordan brukes femavsnittsmetoden i praksis på Fagerbakken videregående i de ulike fagene?
4. Hvordan opplever lærere og elever bruken av skrivemetoden i undervisningen?

Det første og andre forskningsspørsmålet vil utgjøre et viktig teoretisk grunnlag for undersøkelsen min. Ettersom femavsnittsmetoden er utviklet av Karl Henrik Flyum som et resultat av lang og bred erfaring med skriveundervisning, er det naturlig med en gjennomgang av hvordan han selv presenterer metoden og hvilken hensikt som ligger bak den. Videre vil det være fruktbart for undersøkelsen min å sette femavsnittsmetoden i et teoretisk-historisk perspektiv i forhold til skriveteori. Ettersom metodens teoretiske grunnlag tangerer både skriveoppskrifter og fagskriving, vil dette bli to sentrale temaer som jeg vil drøfte metoden i forhold til.

Når jeg skal besvare det tredje forskningsspørsmålet, blir materialet jeg har hentet inn fra Fagerbakken naturlig nok helt sentralt. Gjennom flere timer med observasjoner i klasserommene, har jeg fått et innblikk i hvordan lærere og elever faktisk bruker elementer fra femavsnittsmetoden når de jobber med skrijving i fagene. Som observatør utenifra vil jeg riktignok ikke kunne få tak i alle aspekter ved denne undervisningen, men her vil jeg først og fremst fokusere på hvordan det *ser ut til* at lærere og elever benytter metoden.

For å kunne fange opp flere nyanser og samtidig korrigere mine egne inntrykk fra observasjonene, har jeg i tillegg fått intervjuet lærere og elever om deres tanker om skriveundervisningen. Som en tredje type materiale, har jeg fått tilgang til autentiske elevtekster med lærerkommentarer som har blitt skrevet som resultat av arbeidet med femavsnittsmetoden. Gjennom observasjonene og intervjuene har jeg et grunnlag for å kunne besvare forskningsspørsmål fire. Her er jeg spesielt interessert i å finne ut av hvilke faktorer

lærere og elever tar opp som de mener er avgjørende for at slikt skrivearbeid skal bli vellykket, samt hvilke faktorer som kan bidra til at skrivearbeidet derimot kan bli mindre vellykket. Her er det også særlig interessant for meg å sammenlikne og kontrastere lærernes og elevenes opplevelser.

1.3 Skrivning som grunnleggende ferdighet i K06

Et sentralt trekk ved læreplanen til Kunnskapsløftet, er innføringen av fem grunnleggende ferdigheter som skal være gjennomgående i alle fag, fra 1. og til og med 13. trinn. Disse fem ferdighetene skal dermed gjennomsyre alle fag på alle klassetrinn, og deles inn i *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, samt å kunne bruke digitale verktøy*. På politisk plan kan innføringen av de grunnleggende ferdighetene sees i sammenheng med OECD-prosjektet kalt DeSeCo (*Develeoping Selected Competencies*), der formålet var å innføre indikatorer på allmenne og grunnleggende ferdigheter og kompetanser på tvers av både fag og landegrenser (Øgreid & Hertzberg, 2009). Motivet bak dette omfattende prosjektet var som Erik Knain, professor ved UMB, trekker fram knyttet til næringslivets interesser og kompetansebehov på den ene siden, og hadde samtidig et bredere sosialt perspektiv med ambisjoner om å styrke menneskerettigheter og demokrati ved å fremme individuell autonomi (2005a).

Professor i tekstvitenskap, Kjell Lars Berge, omtaler K06 som en ”literacy-reform” og peker på hvilken underliggende ideologi som ligger bak innføringen av disse grunnleggende ferdighetene når han forklarer at

For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan sees uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet. (Berge, 2005, s. 163).

Dermed ble det klart at skriving inngår som en viktig og naturlig del av alle fag, og ansvaret for fagspesifikk skriveopplæring ble samtidig tildelt alle faglærere. Jon Smidt, professor i nordiskdidaktikk ved NTNU, underbygger kjernen i fokuset på de grunnleggende ferdighetene når han framhever at det å erobre et fag langt på vei går ut på ”å erobre fagets måter å tenke, handle og uttrykke seg på, dets språk og sjangrer. Faglig kompetanse og lese- og skrivekompetanse er med andre ord siamesiske tvillinger.” (Smidt, 2008, s. 22). I en annen sammenheng påpeker også Smidt at dyktige lærere riktignok alltid har hjulpet elevene sine

med å tilegne seg de ulike fagenes terminologi og tenkemåter, men at det først med LK06 har blitt en mer samlet oppmerksomhet rundt disse utfordringene (Smidt, 2010).

Betydningen av å kunne uttrykke seg skriftlig beskrives kort innledningsvis i hver av de fagspesifikke læreplanene. For eksempel kan vi i læreplanen for faget engelsk (grunnskole og videregående skole) lese at ferdighetene å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i dette faget blant annet ”er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk engelsk i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt.” (Utdanningsdirektoratet, 2006). I læreplanen for naturfag kan vi om de samme to ferdighetene lese at skriftlige rapporter er sentrale, samt at å ”kunne formulere spørsmål og hypoteser og å bruke naturfaglige begreper og uttrykksformer” er viktig. Videre trekkes det også i læreplanen for norskfaget fram hvor viktig det er å kunne uttrykke seg skriftlig. Her understrekes det at ”Skriftligheten i samfunnet er økende, (...) og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større”, samt hvordan ”Skriving er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære.”

Sammenlikner en disse formuleringene fra læreplanen, er det riktignok en klar forskjell mellom beskrivelsen av skriving i naturfag på den ene siden, og i engelsk- og norskfaget på den andre. Mens det i naturfag trekkes fram konkrete trekk ved tekster i faget, ser vi at det i norsk og engelsk snarere begrunnes *hvorfor* skriving har betydning i fagene. Dermed kan vi si at skriving som grunnleggende ferdighet som regel ikke defineres eksplisitt i innledningene til læreplanene for fagene, det er i de spesifikke kompetansemålene for de forskjellige trinnene i fagene det beskrives hvilken type skriving eleven må beherske for å nå det aktuelle kompetansemålet.

Som det også kommer til syne i flere av formuleringene ovenfor, representerer fokuset på de grunnleggende ferdighetene langt mer enn å være en del av og et grunnlag for de definerte fagdisiplinene. Berge (2005) understreker at ”Ferdigheter som det å lese, snakke og skrive godt og relevant utgjør et vilkår for å kunne delta i alle former for demokratisk arbeid” (s. 164), samtidig som ferdighetene utgjør både grunnlaget for læring i seg selv og menneskers egenutvikling. Med dette langt videre formålet som utgangspunkt, kan vi dermed trekke linjer mellom de grunnleggende ferdighetene og selve dannelsidealet i norsk skole, der hovedformålet nettopp er å utvikle selvstendige og kritiske mennesker som er aktive deltakere på samfunnets demokratiske arenaer (Smidt, 2010).

Samtidig ser vi flere utfordringer rundt implementeringen av den nye læreplanen. I 2009 la NIFU STEP og ILS fram rapporten ”Kunnskapsløftet – tung bær å bære?” som en del av et større evalueringsarbeid av Kunnskapsløftet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Her

er et av hovedfunnene at skolene opplever for svake styringssignaler når det gjelder hva de grunnleggende ferdighetene faktisk innebærer og hvordan det er ment at de skal omsettes til praksis. Dette dokumenteres av Frøydis Hertzberg med empiri fra ti ulike skoler, og hun slår fast at ”læreplankravet om grunnleggende ferdigheter foreløpig ikke har ført til særlige endringer på skolenivå. Det gjelder både grunnskole og videregående, og studieforberedende så vel som yrkesforberedende programmer.” (2009, s. 145). Her trekker Hertzberg også fram at det ser ut til at intensjonen med grunnleggende ferdigheter rett og slett ikke har blitt forstått, og hun etterlyser dermed klarere styringssignaler til skolene fra kommune- og fylkeskommunenivå.

Kjell Lars Berge (2010) kommenterer Hertzbergs funn, og etterlyser på sin side mer bevissthet og debatt rundt skriving som grunnleggende ferdighet. Samtidig peker han på hvordan de nasjonale skriveprøvene kan bli et redskap for å fremme utviklingen av en felles forståelse blant lærerne av hvilke kompetansemål som skal være aktuelle for å kunne beskrive skriving som grunnleggende ferdighet på de ulike trinnene. Her blir det særlig viktig å samles om noen felles holdepunkter for hva som skal kjennetegne gode elevtekster på de ulike stadiene i skolegangen. En viktig arena for å skape et slikt menings- og tolkningsfellesskap, blir som Hertzberg (2011a) trekker fram, nettopp samarbeid om skriving mellom lærere på tvers av fag. Når vi tar hele denne situasjonen rundt skriving som grunnleggende ferdighet i betraktning, vil det være en viktig utfordring for framtiden hvordan det blir lagt til rette for slikt samarbeid i lærerkollegiene rundt om på norske skoler.

Interessant nok peker Berge (2005) på at en av utfordringene rundt det videre arbeidet med skriving i skolen kan bli ”en *pedagogisk* konflikt mellom skrivepedagoger som kan karakteriseres som kunnskapsorienterte formalister på den ene sida og skrivepedagoger som er elevorienterte situasjonister på den andre.” (s. 186, orig. uthev.). Grunnlaget for nettopp denne debatten er særlig sentral i forhold til mine undersøkelser og diskusjoner rundt femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy, og disse pedagogiske og didaktiske spenningene vil jeg komme tilbake til både i teori- og i diskusjonskapitlet i denne oppgaven.

1.4 Om skriveprosjektet på Fagerbakken videregående skole

Funnene fra evalueringen av K06 ble tematisert i artikkelserien ”Få tar grunnleggende ferdigheter på alvor” i fagbladet *Utdanning* i 2010. En av disse artiklene omtaler skriveprosjektet på Fagerbakken videregående med tittelen ”Tar læreplanen på ordet” (Opseth, 2010, s. 14-15). Skriveprosjektet ble da også nettopp født ut av et ønske fra skolens side om å ta kravet om skriving som grunnleggende ferdighet på alvor, og det var en av

lærerne ved skolen som tok kontakt med Frøydis Hertzberg ved ILS for å få i gang prosjektet (Hertzberg, 2011a). Utgangspunktet var en anerkjennelse av at elevene trenger skrivetrening i alle fag, at elevene trenger å utvikle kompetanse i mer enn fortellende skriving, og at samarbeid mellom lærere blir nødvendig når Kunnskapsløftet har gjort skriving til et ansvar for alle faglærere (Strandmyr, 2008). Prosjektet har pågått i til sammen fire år, fra 2006 (offisielt fra 2007) og fram til i dag, og den konkrete organiseringen har først og fremst omfattet tekstdiskusjoner, utprøving i klasserommet, erfaringsdeling, og rapporter som beskriver resultatene.

Det ble skrevet to rapporter underveis i prosjektet, *Skriving i alle fag* (2008) og *Skriving i alle fag II* (Bratlie, Flyum, Helstad & Løveid, 2009). Flere av disse erfaringene fra prosjektet ble oppsummert og presentert i den nylig utgitte boka *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (Flyum & Hertzberg, 2011), som ifølge teksten på baksiden ”vil bidra til å endre praksis, og gir konkrete råd til hvordan skriveundervisning kan gjennomføres i sentrale fag på videregående skoletrinn.” Ettersom skriveprosjektet hele veien har vært et *utviklingsprosjekt*, er det enda ikke avsluttet. Arbeidet i skrivegruppene på skolen fortsetter i forskjellige former, og skolens fokus på skriving som grunnleggende ferdighet er dermed på ingen måte et avsluttet kapittel.

I sitt innledningskapittel til boka, knytter Hertzberg prosjektet direkte til det samme utvidede literacy-begrepet som Berge (2005) trekker fram som sentralt for de grunnleggende ferdighetene i K06, nemlig det som dreier seg om å ”beherske et vidt spekter av sjangrer og ytringsformer, inklusive bruk av ulike modaliteter.” (Hertzberg, 2011a, s. 10). Videre forklarer Hertzberg at selve kjernen i prosjektet nettopp var å utvikle en ”langsiktig dialog” mellom lærere om hva som kjennetegner gode fagtekster på ulike årstrinn (s. 10). Til slutt understreker hun at et hovedsiktemål med boka *Skriv i alle fag!* har vært ”å vise hvordan fagskriving støtter opp under, ikke konkurrerer med, læring i fagene.” (s. 19), et perspektiv som nettopp stemmer godt overens med det utgangspunktet for de grunnleggende ferdighetene som kommer fram gjennom ordbruken vi nettopp har sett på i fagplanene for engelsk, naturfag og norsk. Når en har anerkjent at selve innholdet i de ulike fagene ikke kan skilles fra evnen til å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig på faglig relevante måter, blir innhold og uttrykk to sider av samme sak. For eksempel handler da å lære seg naturfag i stor grad om å kunne forstå og bruke et naturfaglig språk.

Når det gjelder skriveprosjektets fokus, ble en sentral fellesnevner *drøftende og argumenterende tekster*. Gjennom arbeidet i skrivegruppa bekrefter Hertzberg (2011a) og Flyum (2011a) at sjangeren oppleves som krevende av mange norske elever, samt at kravet

om saklig argumentasjon finnes i alle fag. Av den første rapporten kan vi lese at lærerne som var med i prosjektet representerte flere ulike fag: kjemi; naturfag; norsk; treningslære; idrett, kultur og samfunn; historie; rettslære og engelsk. Flere av lærerne bidrar i boka *Skriv i alle fag!* med eksempler fra klasserommene i de ulike fagene, der skrivetrening med fokus på argumentasjon og kildebruk er et gjennomgående tema.

Når Hertzberg (2010) oppsummerer noen av de viktigste erfaringene fra utviklingsprosjektet på Fagerbakken så langt, trekker hun fram at skriveprosjektet står som ”et eksempel på hvordan Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter kan praktiseres på en fagrelevant måte, helt opp til høyeste trinn av videregående skole.” (s. 27-28). Gjennom de jevnligte tekstdiskusjonene ble det synliggjort hvordan det stilles stadig mer komplekse krav til hvilke sjangrer og skrivemåter det kreves at elevene behersker jo høyere klassetrinn de befinner seg på. I tillegg ble flere viktige forskjeller i skrivekulturene fagene imellom tematisert gjennom disse tekstdiskusjonene, og her var lærdommen at en bør være varsom når en skal forsøke å komme fram til felles normer på tvers av fag. Til slutt trekker Hertzberg (2010) fram at deltakerne gjennom prosjektet har oppnådd en større bevissthet rundt egne fags tekstkulturer, noe som utgjør et godt utgangspunkt for å kunne formidle disse videre til elevene.

1.5 Hva er egentlig femavsnittsmetoden?

Først og fremst er femavsnittsmetoden en metode som kombinerer øvelser for tekstproduksjon med øvelser for tekststrukturering. Femavsnittsmetoden er utarbeidet av universitetslektor og skriveleker Karl Henrik Flyum som et praktisk skriveverktøy for fagskriving i alle fag. Den følgende gjennomgangen av den praktiske siden ved denne skrivemetoden er basert på del 1 av kapitlet ”Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving” (Flyum, 2011a, s. 34-51) i boka *Skriv i alle fag* (Hertzberg & Flyum, 2011).

Flyum selv beskriver metoden blant annet som ”et verktøy blant mange, i skriveverktøykassa.” Denne tverrfaglige anvendeligheten passer godt med hensikten bak skriveprosjektet på Fagerbakken og kan derfor være en av forklaringene på hvorfor dette skriveverktøyet ble særlig nyttig når de ulike faglærerne skulle gå sammen om å jobbe med faglig skriving. Skriveprosjektets hovedfokus ble som nevnt lagt på drøftende og argumenterende tekster, og selv om skrivearbeidet i fagene naturligvis skal skje på fagenes egne premisser, vil denne typen tekster dele noen grunnleggende fellestrekk på tvers av fag. Flyum peker på hvordan alle fag krever former for saklig argumentasjon og drøfting til faglig

bevisførsel, noe som i seg selv danner et spennende utgangspunkt for å diskutere fagskriving på tvers av fagområde. At metoden skal kunne være nyttig for både skoleelever og studenter, viser at den også er laget for å, i hvert fall til en viss grad, være anvendelig på tvers av faglig nivå.

Selve hovedhensikten med femavsnittsmetoden er å utvikle tre helt grunnleggende skriveferdigheter som Flyum refererer til som ”de tre grunninstruksene”. Disse går ut på å stille spørsmål, å skrive en skisse, samt å gi og få veiledning. Femavsnittsmetoden er da en benevnelse på nettopp kombinasjonen av disse tre grunninstruksene. Likevel kan framgangsmåten i hver grunninstruks være til nytte for seg, ettersom de er ment som hjelp til ulike faser av skriveprosessen. Når det gjelder det teoretiske og ideologiske grunnlaget for femavsnittsmetoden, vil jeg gå grundigere gjennom dette i teorikapitlet.

Når en skal jobbe med den første grunninstruksen, *å stille spørsmål*, er hensikten med dette å målrette skrivearbeidet. Her skal den spontane og upresise ideen rundt et emne utvikles til en fokusert og begrunnet hovedproblemstilling. Dette gjøres gjennom først å friskrive i noen få minutter, for på den måten å frigjøre tanker og ideer. Så brukes disse ideene til å artikulere et hovedbudskap i én setning slik at en dermed velger et fokus for emnet. Dette etterfølges videre av å omformulere setningen en laget som hovedbudskap til et spørsmål, før en formulerer flere alternative spørsmål ved for eksempel å bytte spørreord. Disse alternative spørsmålene skal en så diskutere med en annen, ettersom det kan være god hjelp i en annens perspektiv når en skal vurdere hvilke spørsmål som er gode. Til slutt bestemmer en seg for hvilket spørsmål som det videre skrivearbeidet skal bygge på, og forklarer og begrunner spørsmålets verdi.

Den andre grunninstruksen i femavsnittsmetoden går ut på å drive skrivearbeidet fram gjennom å skrive såkalte *femavsnittsskisser*. Dette kan sikre en jevn framdrift ved å dele arbeidet inn i små og overkommelige skritt, mens det samtidig kan sikre struktur i arbeidet når en trenger å begrense seg og rydde i alle ideene en sitter med. Disse skissene utvikles ved at en starter med å skrive tre stikkord til temaet. Deretter utvider en disse tre stikkordene til hele setninger, som skal stå for hovedinnholdet i midtdelen av femavsnittsskissen. Her foreslår Flyum å strukturere avsnittene ved å bruke ulike forbindelsesfraser som *for det første/for det andre/for det tredje* eller *først/videre/avslutningsvis*, for å nevne et par av hans eksempler. Som det tredje steget i grunninstruksen, skal en lage ytterligere to setninger i tillegg til de tre en allerede har. Disse to skal da fungere som henholdsvis innledningssetning og avslutningssetning til femavsnittsskissen. Nå skal en sitte med fem setninger, og neste steg blir da å utvide hver av disse setningene til et avsnitt. I disse avsnittene forklares setningene

litt nærmere, slik at de til sammen utdyper temaet i setningen. Da gjenstår det å vurdere hvorvidt avsnittene og avsnittsovergangene er gode, og eventuelt forbedre strukturen i og sammenhengen mellom dem ved å se om de holder seg innenfor de avgrensede emnene i avsnittene, eventuelt også skrive inn flere forbindelsesfraser eller sammenbindingsord. Flyum peker på at skrivingen av slike femavsnittsskisser ofte kan fungere som nyttige utgangspunkt for det videre arbeidet med å produsere lengre tekster, samt at de lett kan tilpasses forskjellige skrivesituasjoner.

Den tredje og siste grunninstruks i femavsnittsmetoden består av *å gi og få veiledning* av andre for å utvikle og ferdiggjøre skrivearbeidet. Denne grunninstruksjonen deles inn i tre ledd, der det første går ut på å presentere noen enkle normer for tekstveiledning. Flyum foreslår en variant av noen enkle og klare responsråd, men understreker at læreren selv bruker responsråd som er hensiktsmessige for elevene og skrivesituasjonen. Under det andre leddet i sekvensen foregår selve samarbeidet, og dette kan skje parvis eller i grupper. Her nevner Flyum hvordan det kan være en fordel for dette samarbeidet at elevene allerede har vært gjennom de to andre grunninstruksene i femavsnittsmetoden, ettersom elevene da har tilgang til et felles utgangspunkt og metaspråk i forhold til tekst. Som det tredje leddet, foreslår Flyum å avrunde sekvensen med en form for sammenfattende plenumsaktivitet som skal ha til hensikt å bekrefte verdien av samarbeidet. Denne samtalen tilpasses undervisningssammenhengen, og kan derfor foregå i flere forskjellige former. Flyum peker på at slik gjensidig veiledning kan gjøre elevenes tekster bedre, samtidig som tekstsamtalene kan bidra til å utvikle både tekstbevissthet og faglig dømmekraft.

Skisseformatet med fem avsnitt, altså en av de tre delene femavsnittsmetoden består av, er hentet fra amerikansk retorikkdidaktisk tradisjon der praksisen med bruk av det som kalles *five paragraph essays* er både utbredt og utskjelt. Kritikken er først og fremst rettet mot en rigid bruk der femavsnittsformen aksepteres som ferdig innleveringsformat, uten at den tilpasser og utvikler formen til selve saken og skrivesituasjonen. Da står formen i fare for å bli en altfor trang tvangstrøye, en lite tjenlig situasjon for eleven og skrivearbeidet. Derfor understreker Flyum at femavsnittsformen først og fremst har noe å bidra med som et verktøy i skriveprosessen og som en midlertidig mellomform, der den skal brukes som middel og *ikke* som mål. Han oppsummerer femavsnittsskissen som en føyeelig og praktisk tekstform som lett kan tilpasses situasjonen, men han advarer samtidig mot overforenkling og banalisering.

Da Flyum holdt et innlegg på den internasjonale VISIONS-konferansen ved UiO i

2011², snakket han om både skriveprosjektet på Fagerbakken og femavsnittsmetoden. I sin presentasjon her brukte han flere metaforer som utgangspunkt for å snakke om skriveoppskrifter generelt. På en skala fra negativt ladde metaforer til de mer positivt ladde, trakk han blant annet fram *prokrustes'seng*, *støpeform*, *støttehjul/krykker*, *stillas*, *reisverk*, og *modulære byggesett* (Flyum, 2011b). Det har selvsagt stor betydning hvorvidt en ser på en skriveoppskrift som en tvangstrøye for elevenes skriving, eller om en heller betrakter slike metoder som reisverk som kan utgjøre fundamentet i teksten og som kan bygges videre på, og det er tydelig at Flyums hensikt med femavsnittsmetoden nettopp dreier seg rundt sistnevnte funksjon.

² Denne konferansen ble holdt i anledning UiOs 200-årsjubileum, og hovedtema var universitetenes lærerutdanning i et internasjonalt perspektiv.

2 Teori

2.1 Innledning

Betydningen av å mestre de typene skriving som kreves i de ulike fagene har utvilsomt vært sentral både for skoleelever og universitetsstudenter lenge før den nye læreplanen for Kunnskapsløftet kom på banen. Her i landet er det likevel først etter innføringen av K06 at interessen for fagskriving som felt har økt. I den internasjonale skriveforskningen derimot, har diskusjonene rundt fagskriving pågått i lengre tid.

Også temaer knyttet til faste former i skriveundervisningen har vært mye diskutert i disse skriveforskningsmiljøene. Som Hertzberg (2001) skriver, handler denne debatten i stor grad om hvorvidt god skriveundervisning helst bør vektlegge fri tekstutforming, eller om mer faste skriveoppskrifter er det mest effektive for å gjøre elevene til kompetente skrivere. Nettopp denne problematikken ligger også til grunn for mye av den skriveforskningen jeg skal gjennomgå. Hvordan en ser på forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse, som tittelen på Hertzbergs artikkel (2001) henviser til, står sentralt her, selv om skillene mellom disse to hovedretningene blant skriveforskerne ikke er så skarpe i dag som de var tidligere.

Likevel er denne debatten særlig interessant når jeg skal se nærmere på femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy, ettersom denne på flere måter står i motsetning til metoder som legger mer vekt på fri tekstutforming. Flyum presenterer som nevnt femavsnittsmetoden som et verktøy for fagskriving, og hver av de tre grunninstruksene den består av er altså delt inn i flere ulike ledd som skal følges i en bestemt rekkefølge. Dermed blir skrivemetoden en slags skriveoppskrift delt inn i ulike sekvenser.

Når jeg nå skal ta for meg tidligere forskning og teori, ser jeg det som hensiktsmessig med en overordnet tematisk inndeling der jeg både i gjennomgangen av relevante studier og i teoriforankringen skiller grovt mellom de to hovedtemaene *fagskriving* på den ene siden, og *skriveoppskrifter* på den andre.

2.2 Tidligere forskning på området

2.2.1 Forskning rundt fagskriving

Jeg har valgt å spisse den følgende gjennomgangen av forskning rundt fagskriving inn på et utvalg studier som er særlig relevante for mitt prosjekt. Følgelig har jeg her plukket ut studier som enten (1) involverer arbeid med tekstens form, (2) fokuserer på faglige normer, eller (3)

tar for seg vektingen av tenkeskriving og presentasjonsskriving i et læringsperspektiv. Jeg har gruppert disse studiene etter hvilket hovedfokus de har hatt.

2.2.1.1 Større fagskrivingsprosjekter

Det nylig avsluttede SKRIV-prosjektet ("Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring") lokalisert til Høgskolen i Sør-Trøndelag er et omfattende forskningsprosjekt som omhandler skriving med hovedfokus på grunnskolen. Prosjektet startet i 2006 med Jon Smidt som prosjektleder, og formålet var å fremme og utforske skriving for ulike formål i alle fag. Smidt (2011) utdyper dette formålet når han skriver at prosjektet søkte å "bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i skriving i flere fag", og videre skriver han at hovedspørsmålet var følgende: "Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?" (s. 12). Særlig vekt var lagt på naturfag, samfunnsfag, KRL, matematikk og norsk, og litteraturen fra prosjektet spenner vidt når det gjelder alderstrinn, fra barnehage til videregående skole. Skriveaktiviteter ble observert på fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge mellom 2006 og 2008, og dokumentasjon på skriveprosjektet finnes i fire publikasjoner: Lorentzen og Smidt (2008), Vatn, Folkvord og Smidt (2009), Smidt (2010b) og Smidt, Solheim og Aasen (2011).

Fra boka *Å skrive i alle fag* (Lorentzen & Smidt, 2008), vil jeg trekke fram kapitlet "Skriving omkring praktisk arbeid i naturfag" (Knain, 2008). For Knain er en viktig oppgave i naturfagundervisningen å få til en refleksjon rundt det praktiske arbeidet som utgjør en viktig del av faget, og han peker på at arbeid med labrapporten har et særlig potensiale her. Selv har han prøvd ut ulike opplegg, og i denne sammenhengen er særlig ett av dem interessante. I dette opplegget skulle elevene diskutere kvalitetstrekk for sjangeren labrapport med utgangspunkt i egne tekster, og her var erfaringen at elevenes kunnskap om normene og kvalitetskriteriene for en god labrapport i stor grad var en *taus* form for kunnskap. Elevene manglet altså et metakognitivt språk for å snakke om selve labrapporten, og verken tekstkomposisjon, skrivemåter eller språklige formuleringer ble diskutert eksplisitt. Knain slår derfor fast at det "er viktig at elevene setter ord på sine skriveerfaringer i faget, slik at tause normer for hva en "god" labrapport er, kan gjøres eksplisitte." (2008, s. 219).

Et fagskrivingsprosjekt som på flere måter er beslektet med SKRIV-prosjektet, er nettopp skriveprosjektet på Fagerbakken, men her var oppmerksomheten rettet mot

fagskriving i den videregående skolen. Dette prosjektet har jeg gjort rede for i innledningskapitlet under avsnitt 1.4.

Erfaringer fra skriveprosjektet på Fagerbakken diskuteres blant annet i artikkelen ”Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases”, der Anne Kristine Øgreid og Frøydis Hertzberg (2009) diskuterer erfaringer fra Fagerbakken-prosjektet og et annet utviklingsprosjekt knyttet til skriving fra ungdomsskolen *Granli*. På Granli skulle elevene skrive en tekst med et samfunnsfaglig innhold som ville bli vurdert av både samfunnsfaglærer og norsklærer, mens elevene på Fagerbakken skulle skrive tekster i faget rettslære. Rettslære-elevene fikk støtte underveis i skrivingen både i form av en fast tekststruktur, og gruppearbeid rundt tekstene, mens elevene i norsk/samfunnsfag *ikke* fikk noen form for støtte i løpet av skrivingen. Forskerne registrerte noen grunnleggende forskjeller mellom produktene fra disse to skrivesituasjonene. Der tekstene til Granli-elevene var preget av overforenkling og en ekspressiv og personlig stil uten faglige begreper, hadde tekstene til Fagerbakken-elevene derimot en nøytral stil og en klar og logisk struktur med argumenter knyttet til faglig relevante begreper. Som et hovedfunn peker Øgreid og Hertzberg (2009) på hvordan utydighet rundt tekstens form kan føre til problemer når teksten skal vurderes. De understreker betydningen av stillasbygging og lærerstøtte både før og under skriveprosessen, samtidig som de peker på at skriveoppgaver bør designes med en bevissthet rundt fagets særegne skrivekultur.

2.2.1.2 Svenske studier om skriving med fokus på ulike faglige normer

Videre beveger vi oss over til Sverige og forskning som tar for seg skriving i naturfag på femte og åttende trinn. I sin doktoravhandling ”Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan”, tar Åsa af Geijerstam (2007) for seg tekster skrevet av 97 elever, i tillegg til intervjuer rundt tekstene og observasjoner fra 16 forskjellige klasserom. Utgangspunktet for studien er at å lære seg naturfag handler om å lære seg et naturfaglig *språk*, og her kommer skrivingen inn som sentral. Dialogisme, sosiosemiotikk og sosiokulturelle perspektiv danner det teoretiske grunnlaget for undersøkelsene. Geijerstam ser dermed skriving som situert praksis, og hun har følgelig fokusert på de aktivitetene som omgir tekstene. Hun analyserte tekstene ved å se på sjanger, abstraksjon og tetthet, og for hver av disse trekkene sammenliknet hun tekster skrevet av høytpresterende elever med dem skrevet av lavtpresterende elever.

Gjennom disse analysene fant Geijerstam at tekstenes grad av abstraksjon og tetthet er større på 8. trinn enn på 5. trinn, mens det mellom disse trinnene skjer få endringer i forhold

til struktur og ekspansjon. Funnene fra intervjuene viser videre at elevene har vansker med å snakke om tekstene sine, både i forhold til hovedinnhold og tekstenes funksjon og mulige lesere. Geijerstam peker på at læringspotensialet som finnes i skrivingen ikke ble særlig utnyttet i de skrivesituasjonene hun observerte, og hun understreker viktigheten av at det mer spesialiserte naturvitenskapelige språket er tema tidlig slik at elevene blir i stand til å følge naturvitenskapelige emner på høyere årstrinn.

Skriving i høyere utdanning er tema i doktoravhandlingen til Mona Blåsjø fra 2004, ”Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer”. Hun har undersøkt hvordan studentenes akademiske skriving forholdt seg til de kunnskapsbyggende miljøene utdanningsinstitusjonene utgjør. Blåsjø formulerer sine hovedfunn ved å peke på hvordan studentenes skriving i stor grad påvirkes av hvilken type dialogisitet og epistemologi som er grunnlaget for fagmiljøene: Mens kunnskapen innenfor økonomifaget er rasjonalistisk definert og bevisførselen her er lineær og logisk med klare løsninger, er kunnskapssynet i historiefaget kritisk-pluralistisk med bevisførsel der det vektlegges å få fram flere perspektiver. Som pedagogisk implikasjon av undersøkelsene sine trekker Blåsjø fram betydningen av en felles tilnærming til de fagspesifikke trekkene i akademiske tekster, samt hvor viktig det er at studentenes skriving sees i sammenheng med deres tidligere kunnskap, deres studieretning og deres framtidige yrkesliv.

Begge disse svenske studiene er særlig relevante for problemstillingen for mine undersøkelser, ettersom vi ser at både Blåsjø og af Geijerstam gjennom konklusjonene sine understreker betydningen av en eksplisitt tilnærming til det spesialiserte, fagspesifikke språket.

2.2.1.3 Effektstudier av ”skrive-for-å-lære”-aktiviteter og vektingen av tenkeskriving og presentasjonsskriving

Litteraturen jeg har gjort rede for ovenfor dreier seg rundt den delen av fagskriving som vi kan kalle *presentasjonsskriving*. De to neste artiklene vil i tillegg inkludere den typen fagskriving vi kan omtale som *tenkeskriving*, der begge studiene tar for seg såkalte ”skrive-for-å-lære”-aktiviteter. Jeg skal for øvrig gå nærmere inn på dette hovedskillet under avsnitt 2.4.1 nedenfor. Noe av det som debatteres i skriveforskningen, er *vektingen* av tenkeskriving og presentasjonsskriving i en læringsprosess. Både den tyske og den amerikanske studien jeg viser til nedenfor omhandler nettopp denne vektingen, selv om de riktignok kommer til ulike konklusjoner.

De tre tyske forskerne Braun, Philippi og Nückles (2010) designet en kvantitativ studie for å undersøke og sammenlikne effekten av ulike strategier for å fremme læring gjennom skriving, og her tok de for seg både tenkeskriving og presentasjonsskriving. Forskningsspørsmålet handlet om hvordan instruksjoner i forkant av skriving av såkalte ”learning journals” (en form for logg der en forklarer hva en har lært i et emne) innvirket på antallet og relevans av ideer generert gjennom skrivingen, tilegnelsen av innholdskunnskap, og kvaliteten på det skriftlige produktet. Studien rapporteres i artikkelen ”’Romantic’ beats ‘classic’: New insights on the effects of self-regulation on learning by writing”, og her gjør de rede for de to begrepene ”romantic” og ”classic”/”self-regulated” i forhold til skriving. Skriving innenfor førstnevnte tradisjon defineres som spontane skriveaktiviteter, mens det i sistnevnte tradisjon snarere fokuseres på skriveaktiviteter der skriveren skal planlegge og overvåke egen skriving.

Studien omfatter 87 deltakere, der de fleste var studenter fra det samme mellomstore universitetet. Deltakerne ble delt inn i grupper der noen fikk instruksjon om å skrive spontant, mens andre fikk instruksjon om å planlegge og overvåke skrivingen sin. Post-tests ble foretatt for å måle deltakernes kunnskap om emnet de hadde skrevet tekster om, og tekstene ble analysert. Forskerne fant at deltakerne som hadde fått instruksjon om å planlegge skrivingen ikke lyktes like godt som dem som skrev spontant, verken når det gjaldt idégenerering, korrekt kunnskap eller kvalitet på tekstene. Dermed konkluderer forskerne bak studien med at elever og studenter *ikke* burde instrueres til å planlegge og overvåke egen skriving når de jobber med skrive-for-å-lære-aktiviteter.

En noe eldre men relatert studie til den tyske ovenfor, redegjøres for av Olga Dysthe i artikkelen ”To tilnærmingmåtar til fagskriving: Akademisk og dialogisk journal” fra 1992. Denne studien ble gjennomført ved et amerikanske universitet av professorene Charles Cooper og Susan MacDonald, og de tok for seg hvilken effekt henholdsvis ”akademisk” og ”dialogisk” journalskriving i et semesteremne i kinesisk litteratur hadde på kvaliteten på studentenes eksamensbesvarelser. Dysthe definerer journalskriving som en type skriving der det ikke kreves et ferdig produkt, altså en type tenkeskriving. Akademisk journalskriving i dette tilfellet gikk ut på at studentene skrev tekster med utgangspunkt i spørsmål fra faglærer, der skriveoppgaven var nøye planlagt, og krevde at studentene skulle utvikle et tema, en idé eller en viss måte å tenke på ved å sette fram påstander og underbygge disse på et visst nivå. Den dialogiske journalskrivingen gikk derimot ut på at studentene skrev med utgangspunkt i *egne* tanker om et emne, der teksten de skrev skulle være en personlig refleksjon over notater

de allerede hadde skrevet fra en tekst eller en forelesning, og uten at faglæreren la føringer for skrivingen.

Forskerne delte studentene inn i tre grupper, der første gruppe skrev akademiske journaler, andre gruppe skrev dialogiske journaler, mens en tredje gruppe ikke skrev noe utover de to påkrevde essay-tekstene i faget. Til eksamen skrev studentene et krevende argumenterende essay, og forskerne vurderte disse tekstene ut ifra tre kriterier: (1) kvaliteten på argumentasjonen, (2) kvaliteten på påstandene, samt (3) omfang og kvalitet på relevant underbygging. Resultatene talte til fordel for den akademiske journalskrivingen, ettersom studentene i denne gruppa hadde et klart høyere gjennomsnittsresultat, samt gjorde det bedre på alle kriterier bortsett fra det tredje, der gruppa som hadde skrevet dialogisk journal gjorde det like bra.

Når Dysthe diskuterer funnene fra studien i lys av andre studier som tar for seg ulike typer skriveaktiviteter, konkluderer hun med at en er lite tjent med en skriveopplæring der studentene *enten* lærer å tenke selvstendig *eller* lærer å reproducere pensum. Hun argumenterer for viktigheten av skriving av både akademiske journaler og dialogiske journaler, ettersom dette er to skriveaktiviteter med hvert sitt formål og med potensiale til å øve opp ulike typer ferdigheter. Som et grunnlag for alle typer skriveaktiviteter peker Dysthe på betydningen av en systematisk skriveopplæring som en integrert del av undervisningen i akademiske fagstudier: "Systematisk er nøkkelordet." (Dysthe, 1992, s. 12).

2.2.2 Forskning rundt skriveoppskrifter

Artikkelen "Frå tankekart til tekst: Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa" er skrevet av Randi Solheim (2009) og springer ut fra SKRIV-prosjektet nevnt ovenfor. I artikkelen drøftes bruken av tankekart som utgangspunkt for skriving, og dette gjøres på grunnlag av tekster fra 2. og 6. trinn i grunnskolen. Bakgrunnen er at ulike varianter av tankekart ser ut til å bli brukt stadig mer på flere trinn i skolen. Innledningsvis peker Solheim på hvordan tankekart og skrivemodeller kan tjene som konkrete utgangspunkt for skrivingen for noen, mens de for andre kan låse skrivingen fast i en for trang ramme slik at innholdet blir skadelidende. I SKRIV-prosjektet ble det observert bruk av såkalte *spoletekster* i skriveundervisningen, der tankekartet etterfølges av en lineær disposisjon (et *styrkenotat*) før den sammenhengende teksten skrives helt ut.

Med et eksempel i form av en elevtekst fra 2. trinn, peker Solheim på at bruken av spoletekst som utgangspunkt for skriving gjorde tekstens hoveddel fragmentert, ettersom det var selve systemet og de formelle kravene til spoleteksten som ble det primære for eleven.

Ettersom intensjonene bak spoleteksten er at den skal gi elevene grunnleggende strukturkunnskap før de etter hvert *frigjør* seg fra den faste formen (Santa & Engen, 1996, s. 106, ref. i Solheim, 2009), understreker Solheim paradokset i at nettopp slike arbeidsmåter munner ut i fragmenterte og skjematiske tekster. Avslutningsvis peker Solheim på viktigheten av at læreren understreker overfor elevene at innholdet er overordnet strukturen dersom slike arbeidsformer skal kunne virke på hensiktsmessige måter, samt at skrivearbeidet har en mottaker og en tydelig og meningsfylt brukssituasjon. Konklusjonen i artikkelen er at mønstre og modeller har en verdi i skriveopplæringen, men at verdien først og fremst ligger i å kunne frigjøre seg fra disse.

Arbeid med spoletekster i skriveundervisningen tematiseres også av Anne Kathrine Hundal i hennes pågående doktorgradsprosjekt om skrivepraksiser i norskfaget på mellomtrinnet (Hundal, 2011). Hundal har fulgt fem klasser over en periode på enten to eller tre år, og hun skal se nærmere på hvordan undervisning med bruk av skrivemønstre som blant annet spoletekster slår ut i elevenes tekster. Et hovedfokus er også å se på sammenheng i disse elevtekstene. Et foreløpig funn i Hundals materiale er at elevene får mer trening i å skrive narrative tekster enn sakpregede tekster, spesielt i forhold til lengre, sammenhengende tekster.

Skriving på doktornivå tematiseres i Sissel Lies artikkel ”PhD-avhandlinger: Trenger vi en oppskrift?” (2009). Lie har tatt for seg avvísninger av PhD-doktoravhandlinger innenfor humanistiske fag, og har i tillegg sett på hvilke kriterier som presenteres for leseren i to bøker om akademisk skriving. Lie peker særlig på komiteenes kritikk av manglende sjangerkunnskap i de avviste avhandlingene, samt kritikk i forhold til stipendiatenes problemer med å gjøre avhandlingens relevans tydelig. Hun argumenterer for at flere avvísninger av slike avhandlinger kunne vært unngått ved et sterkere engasjement fra veileder og forskningsmiljø der en klarer å få til en klargjøring av hvilke kvalitetskriterier som gjelder innenfor fagsjangeren. Samtidig stiller Lie seg noe kritisk til de kriteriene og sjekklistene som presenteres i faglitteraturen hun har sett på, ettersom hun mener at en for sterk standardisering av akademisk prosa kan stenge for den mer kreative delen av skriverens arbeid med avhandlingen. Med dette forbeholdet avslutter Lie med å oppfordre alle PhD-utdanninger til å svare på hvorfor de gode avhandlingene innenfor det respektive faget er gode, ettersom det for skriveren er viktig med ”en klargjøring av rammeverk for hva som er godt og dårlig håndverk i fagsjangeren, både i forkant og underveis i skrivingen av en avhandling” (Lie, 2009, s. 170).

Når det gjelder forskning på det amerikanske skriveformatet *five paragraph essay*³, vil jeg her trekke fram en studie foretatt av fire amerikanske forskere. Studien er rapportert i artikkelen ”Learning to Teach the Five-Paragraph Theme” (Star Johnsen, Smagorinsky, Thompson & Fry, 2003). Utgangspunktet for studien er den nyutdannede engelsklæreren Leigh, som underviser åttendeklassen sin (13-14-årige amerikanske elever) i skriving ved å benytte tekstoppskriften for five paragraph essays. En viktig kontekst for studien er at Leigh forbereder elevene på en obligatorisk skrivetest fra statlig hold. Leighs undervisning ble observert, Leigh selv ble intervjuet, og andre data ble samlet inn og analysert med Lev Vygotskys aktivitetsteori som rammeverk.

Hovedformålet med studien var ifølge forskerne selv ”to understand the decision of a bright, energetic, early-career teacher to make the five-paragraph theme the centerpiece of her writing instruction.” (s. 142). Dette var altså ingen effektstudie, men en studie som ville se på utgangspunktet for Leighs didaktiske valg. Når forskerne oppsummerer funnene sine, trekker de fram flere forskjellige årsaker til Leighs utstrakte bruk av five paragraph essays i skriveundervisningen. For det første virket krefter utenifra inn på undervisningen, da spesielt gjennom skoleeiers krav om resultater på den statlige skrivetesten. For det andre opplevde Leigh press fra lærerkollegiet, der ”teaching to the test” ble sett på som et nødvendig onde for å holde hodet over vannet i forhold til disse testene. Ettersom den statlige skrivetesten for 8.-klassingene ble skåret ut ifra hvor godt elevene lyktes med å skrive tekster med en five paragraph essay-struktur, ble det særlig viktig at elevene behersket nettopp denne tekstformen. Som en tredje faktor trekker forskerne fram Leighs egen erfaring med five paragraph essays som et svært nyttig verktøy for egen skriving da hun selv var elev, samt at hun prinsipielt anså slik skriving som spesielt nyttig for de av hennes egne elever som slet med å komme i gang med skrivingen.

Leigh skriver sin egen epilog i artikkelen, seks år etter besøket av forskerne, og her reflekterer hun over hvordan elevtekster skrevet som five paragraph essays kan bli en for rigid form for elevene, men at hun samtidig ser mange muligheter ved denne formen når hun oppfordrer elevene til å være kreative når det gjelder innholdet i disse tekstene. Konklusjonen i studien kan formuleres som at bruk av five paragraph-essays i skriveundervisning kan

³ I denne avhandlingen vil jeg utelukkende bruke begrepet ”essay” i den engelske betydningen. Det bør for ordens skyld nevnes at det engelske essayet skiller seg fra den norske essay-sjangeren både når det gjelder form og innhold. Mens det engelske essay-begrepet representerer et vidt tekstbegrep og fungerer som en samlebetegnelse på ulike typer saksorienterte tekster, kjennetegnes det norske essayet derimot ved en særegen utprøvende stil der skriveren ”vandrør gjennom” et emne, ofte ved en assosiativ tilnærming.

forsvares på flere måter, men at ressursene som finnes i slik skriving kan overskygges av rigide og firkantede krav i den utstrakte testkulturen skapt fra politisk hold.

Til slutt vil jeg ta for meg en interessant engelsk studie om bruken av *skriverammer* som støtte i argumenterende skriving. I artikkelen "Developing young children's thinking through learning to write argument", redegjør Jeni Riley og Davis Reedy (2005) for hvordan to skriveopplegg gjorde elever mellom 5 og 7 år i stand til å konstruere sammenhengende argumenterende tekster om virkelighetsnære temaer. I begge klassene ble det i forkant jobbet med temaene gjennom bruk av ulike kilder for å forberede elevene til skrivingen, og skriverammene elevene ble tilbudt hadde en ferdig struktur. I denne strukturen fantes det ferdigkonstruerte setningsinnledere som "Jeg/vi mener at..." (overordnet tese), "Min første begrunnelse...", "Min andre begrunnelse...", "Min tredje begrunnelse..." (underbygging), "Selv om/likevel..." (motargument), "Vi synes at vi har vist at..." (oppsummering).

Riley og Davis begrunner bruken av disse skriverammene som en midlertidig støtte i de første fasene av innlæringen av en ny sjanger ved å peke på at de gir eleven hjelp til å organisere tekstens hovedpunkter, slik at eleven selv kan konsentrere seg om å få oversikt over det komplekse innholdet i argumentene. Dermed får den uerfarne skriveren viktig støtte for å hankses med den kompliserte kognitive prosessen slik skriving representerer. Samtidig understreker forfatterne hvor viktig det er å bruke tid på diskusjon, undersøkelser og refleksjon, og at det er denne prosessen som utvikler barnas forståelse og gjør dem i stand til å se en sak fra flere perspektiver.

2.2.3 Oppsummering

Ser en alle disse studiene under ett, blir det tydelig at relativt lite av forskningen rundt fagskriving (avsnitt 2.2.1) dreier seg om det som er mitt fokus, nemlig eksplisitt undervisning i form. Samtidig er det få av studiene knyttet til bruk av skriveoppskrifter (avsnitt 2.2.2) som tar utgangspunkt i fagskriving, denne koblingen er det kun Lie (2009) som gjør helt direkte. I mitt tilfelle overlapper disse to temaene hverandre, ettersom femavsnittsmetoden nettopp er en skriveoppskrift som er ment å skulle brukes som verktøy for fagskriving. Derfor blir det også naturlig at jeg i analysen og diskusjonen av empirien ser fagskriving og skriveoppskrifter i en nærere sammenheng enn jeg gjør i dette kapitlet.

2.3 Teoriforankring

2.3.1 Sosiokulturelle læringsteorier og pedagogisk stillasbygging

Fellesbetegnelsen *sosiokulturelle læringsteorier* danner en teoretisk ramme både for skriveprosjektet på Fagerbakken og for mine egne undersøkelser i klasserommene. Denne betegnelsen på visse typer læringsteorier favner tankegods fra flere forskjellige teoretikere, der en i hovedsak ser læring som situert, sosial, mediert og som deltakelse i et praksisfellesskap. Utgangspunktet er at læring forutsetter et samspill mellom individet og de sosiale omgivelsene (Imsen, 2005, s. 251). Læring kan altså ikke sees uavhengig av selve konteksten, ettersom læringssituasjonen nødvendigvis alltid foregår innenfor visse sosiale, kulturelle og situasjonelle rammer. Dette sosiokulturelle synet på læring har røtter tilbake til teoretikere som Vygotsky, Dewey, Mead og Bakhtin.

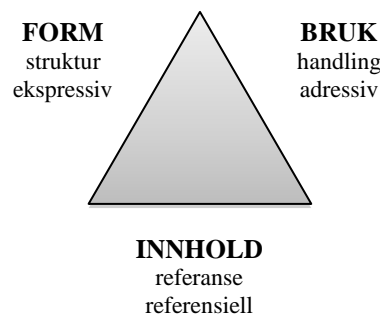
Som teoretisk bakgrunn for det fokuset jeg har i mine undersøkelser, blir *skriverammer som scaffolding* særlig relevant. Her er den teoretiske arven fra den russiske psykologen Vygotsky sentral, og hans teori om *den nærmeste utviklingssonen* danner et naturlig bakteppe. Vygotsky vektla at optimal læring kan skje dersom en utnytter potensialet som ligger i elevens nærmeste utviklingssone i undervisningen. Denne proksimale eller nærmeste utviklingssonen betegnes som det området som befinner seg mellom det eleven kan klare på egenhånd, og det eleven *ikke* kan klare, selv med hjelp fra andre (Imsen, 2005). Dermed er utgangspunktet at eleven lærer best dersom undervisningen legges på et litt høyere nivå enn det hun allerede behersker. Den amerikanske psykologen Jerome Bruner oppfant begrepet *stillasbygging*, eller ”scaffolding”, med det utgangspunktet at ”den voksnes støttende inngrep i undervisningen skal være omvendt relatert til elevens kompetansenivå.” (Imsen, 2005, s. 260). Stikkordet for læringspotensialet som finnes i den nærmeste utviklingssonen er derfor at eleven får hjelp av andre fram til hun i neste omgang skal klare seg på egenhånd, og det er nettopp her stillasbyggingen foregår.

Tanken om stillasbygging får noen konsekvenser for læreren som skal drive med skriveundervisning utover den grunnleggende skriveopplæringen. Dersom elevene får skriveoppgaver de ikke har noen problemer med å mestre på egenhånd, vil læringspotensialet i den nærmeste utviklingssonen ikke utnyttes, og læringsutbyttet følgelig utebli. Elevene skal få råd og veiledning av læreren når de forventes å skrive tekster på et nivå de ikke helt behersker på egenhånd. Læreren skal altså gi elevene de nødvendige redskapene de trenger for å beherske den aktuelle skrivingen, slik at elevene gradvis mestrer de nye skriveutfordringene. Imsen (2005, s. 345) peker på hvordan Vygotskys syn på læring er både

optimistisk og framtidsoorientert, ettersom fokuset ligger på hvilke muligheter eleven har for å mestre det nye gjennom hjelp og støtte fra andre som kan mer. I skriveundervisningen jeg skal undersøke, er det nettopp skriverammene lærerne benytter gjennom femavsnittsmetoden som fungerer som et slikt stillas for elevenes tekster.

2.3.2 Det triadiske synet på språk, kommunikasjon og tekst

Når en skal se analytisk på forhold rundt tekster, skriving og fagdidaktikk, kan Ongstads (2004) triade benyttes som analyseredskap. Ongstad tar utgangspunkt i Bakhtins ytringsteori (Bakhtin, 1986, 1998). Det sentrale her er et *triadisk* syn på språk, tekst og fag. Det betyr at alle ytringer og sjangrer har tre dimensjoner: hva de handler om (innhold), hvordan den som skriver uttrykker seg (form), og hva slags formål de har (bruk). I tillegg eksisterer det samme relasjonelle forholdet mellom struktur, handling og referanse, samt mellom ekspressiv, adressiv og referensiell språkfunksjon. For å få fram disse relasjonene kan en framstille dette slik:



Figur 1. Det prinsipielt relasjonelle forhold mellom tre triader (etter Ongstad 2004, s. 100).

Det sentrale er at disse tre dimensjonene står i relasjon til hverandre. Ongstad (2004, s. 101) peker på hvordan trekanten minner oss om at helheten i en autentisk ytring kan komme til å bli skadelidende dersom vi velger ut *ett* fokus for å forstå ytringen, ettersom vi dermed nødvendigvis må se bort fra andre aspekter. Vi kan altså vie hver av de tre dimensjonene oppmerksomhet hver for seg, men når vi skal se språk, tekster og ytringer som helhet, vil disse tre dimensjonene være uløselig vevd sammen.

Jon Smidt (2010a) bruker dette triadiske perspektivet når han understreker hvor viktig det er at skriving i skolen dreier seg om *hva* som skrives, *hvordan* det skrives, og *hvorfor* det skrives. Alle tre dimensjonene er altså sentrale. Her refererer han til funn fra SKRIV-

prosjektet når han peker på at særlig bruks- og formålsdimensjonen ved skrivingen bør vektlegges sterkere for at skrivingen skal bli meningsfull og lærerik for elevene.

I praksis kan altså denne teoretiske modellen brukes som utgangspunkt for å se nærmere på skriveundervisning. Jeg benyttet denne triaden for å få en oversikt over denne oppgavens datamateriale, og den tjente som nyttig analyseverktøy for å se på hvilket fokus skriveundervisningen så ut til å ha i undervisningssekvensene, samt hvilket fokus lærerne og elevene oppga at skriveaktivitetene hadde da dette ble diskutert under intervjuene.

2.4 Fagskriving og ulike retninger innenfor skriveforskningsteori

2.4.1 Ulike typer skriving og ulike typer skrivekompetanse

Et hensiktsmessig hovedskille å trekke når en skal se på hvilke typer skriving som finnes, er å bruke det skillet Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) benytter mellom *tenkeskriving* på den ene siden, og *presentasjonsskriving* på den andre. Disse to hovedtypene skriving har ulike formål og representerer derfor to ulike situasjoner for den som skriver. Tenkeskrivingen favner skriveaktiviteter der skriveren står relativt fritt når det gjelder stil og form for teksten, og et hovedformål er ofte å reflektere over og bearbeide et fagstoff eller et emne. Eksempler på tekster av denne typen er læringslogg, forelesningsnotater, samt idémyldring i form av å skrive ned alt man vet om et emne. Her er det skriveprosessen som er det viktige, og den ferdige teksten er ikke noe mål i seg selv. Hoel (2008) betegner tenkeskrivingens primære funksjon som ”støtte for tanken” (s. 91), mens Dysthe (1993) bruker metaforen ”å tenkje med blyanten” (s. 274). Slike tekster blir ikke skrevet for å bli vurdert av noen, og den som skriver behøver derfor ikke være særlig opptatt av form og struktur.

En slik bevissthet rundt tekstens form er derimot svært viktig i presentasjonsskriving, ettersom slike tekster inngår i en spesifikk fagkultur og skal vurderes av en lærer eller av et fagmiljø. Noen eksempler på slike tekster er labrapporten i naturfag, drøftingsoppgaven i samfunnsfag eller engelsk, norskfagets tekstanalyse, praksisrapporten i sosial- og helsefag, særoppgaven i norsk på videregående, samt masteroppgaven på universitetet. Det stilles krav til at slike tekster oppfyller gjeldende sjangerkonvensjoner innenfor den bestemte fagkulturen. Det er for eksempel svært lite sannsynlig at jeg ville fått denne masteroppgaven godkjent dersom jeg skrev den i dagbokform, uten verken kilder eller drøfting av relevante fagdidaktiske temaer. Dysthe (1993) peker på at overgangene mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving kan være nokså glidende, og at tenkeskriving ofte fungerer som en del av forberedelsesarbeidet for presentasjonsskriving.

Ettersom disse to hovedtypene skriving har ulikt utgangspunkt og formål, peker Hertzberg (2006) på hvordan tenkeskriving og presentasjonsskriving trygt bør kunne eksistere side om side og nettopp brukes om hverandre ut ifra skrivingens hovedformål. Det er derfor lite hensiktsmessig med en enten-eller-diskusjon i forhold til hvorvidt en mener den ene eller andre typen skriving er viktigst eller mest effektiv i skole- og undervisningssammenheng, og det blir klart at elever og studenter har utbytte av å trene seg i begge typene skriving. Likevel har debatten rundt dette i internasjonal skrivepedagogikk vært preget av en tilnærming der de to typene skriving har blitt satt opp mot hverandre, og dette kommer jeg tilbake til under avsnitt 2.4.3 og 2.4.4 nedenfor.

Et annet hovedskille det kan være nyttig å operere med i forhold til skriving, er forskjellen mellom *prosesskompetanse* og *tekstkompetanse* (Hertzberg, 2006, s. 119-120). Prosesskompetanse dreier seg om evne til å ta i bruk hensiktsmessige skrivestrategier både i forkant av og underveis i skriveprosessen, samt å ha oversikt over egen skriveprosess. Tekstkompetanse handler på sin side om skriverens evne til å forme teksten i tråd med de sjangerkonvensjonene som gjelder for den aktuelle situasjonen teksten skal fungere i forhold til. Det er åpenbart at begge disse typene skrivekompetanse er viktig å inneha: Mens prosesskompetansen sikrer fremdrift i skrivingen, sikrer tilstrekkelig tekstkompetanse at teksten fungerer i den sammenhengen den står i og at den forholder seg til visse sjangerkrav. Hertzberg peker på at læreren har flere tilnærminger til rådighet når han vil øve opp elevenes evne til å benytte hensiktsmessige skrivestrategier, men ettersom ulike skrivere har ulike preferanser bør læreren her ”balansere sin egen styring med respekten for den enkelte elevens individuelle stil.” (2006, s. 120). Det går altså an å trene opp ulike strategier i forhold til skriving, samtidig som det varierer hvilke slike strategier som fungerer for hver enkelt.

2.4.2 Hillocks: Fire typer skrivekunnskap

Den amerikanske professoren og skriveforskeren George Hillocks (1986) skiller mellom *fire* ulike typer kunnskap som er relevante for skriveren og skriveprosessen, og dermed kan vi nyansere todelingen ovenfor mellom prosesskompetanse og tekstkompetanse. Først opererer Hillocks med et todelt skille mellom såkalt *påstandskunnskap* og *prosedyrekunnskap*. Påstandskunnskap, eller ”declarative knowledge”/”knowledge of *what*”, betegner da den kunnskapen skriveren har om alle slags begreper, mens prosedyrekunnskap eller ”procedural knowledge”/”knowledge of *how*” derimot handler om den kunnskapen som gjør skriveren i stand til å *foreta* seg ting og dermed *bruke* denne påstandskunnskapen. Hillocks forklarer det slik: ”Declarative knowledge allows us to identify phenomena and to name or recall

information stored in memory. By contrast, procedural knowledge comprises the ability to produce, transform, or instantiate that knowledge.” (1986, s. 72).

Ved å benytte denne kognitive todelingen i forhold til skriving, definerer Hillocks så følgende fire ulike typer skrivekunnskap: (1) påstandskunnskap om innhold, (2) prosedyrekunnskap om innhold, (3) påstandskunnskap om form og (4) prosedyrekunnskap om form. *Påstandskunnskap om innhold* betegner all den kunnskapen skriveren sitter inne med om innhold, alt fra generell kunnskap om verden til spesifikk fagkunnskap innenfor mindre emner. *Prosedyekunnskap om innhold* handler om den evnen skriveren har til å *hente fram* denne kunnskapen og bruke den i teksten som skal skrives, altså en slags søkefunksjon. Selv om en kan veldig mye om emnet en skal skrive om, er det ikke slik at en nødvendigvis klarer å hente fram denne kunnskapen på en slik måte at den kan formuleres språklig i teksten, og da er det nettopp en slik prosedyrekunnskap om innhold Hillocks mener denne skriveren mangler. *Påstandskunnskap om form* betegner det skriveren vet om ulike sjangere, tekstformer/teksttyper, språk, struktur og stil. *Prosedyekunnskap om form* blir da skriverens evne til å omsette denne kunnskapen om form til praksis, altså hvorvidt han klarer å forme teksten sin etter de konvensjonene han kjenner til. Med dette mener Hillocks at det er én ting å være i stand til å skaffe seg oversikt over formtrekk ved andres tekster, mens det er noe annet å klare å ha den samme oversikten når en skriver egne tekster.

Hillocks peker på hvordan et for ensidig fokus i skriveinstruksjon kun hjelper elevene med å utvikle noen av disse kunnskapene, og poenget hans er altså at *alle* disse fire typene kunnskap er viktig for skriveren. Følgelig må skriveundervisningen, dersom den skal være formålstjenlig og effektiv, ta sikte på å oppøve alle fire typene skrivekunnskap. Han skriver at ”The available research strongly indicates the need for instruction which helps to increase the writer’s knowledge, especially procedural knowledge related to form and to the analysis of data.” (Hillocks, 1986, s. 88). Det er altså ikke nok med påstandskunnskap, ettersom det er prosedyrekunnskap som gjør skriveren i stand til å omsette det han i *teorien* vet til skriveferdighet i *praksis*.

Grunnlaget Hillocks har for å hevde dette standpunktet, er hans egen metaanalyse av en rekke amerikanske effektstudier om skriveundervisning fra 1984, ”What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies”. Undersøkelsen oppsummeres også i Hillocks’ bok fra 1995 (s. 219-223), *Teaching Writing as Reflective Practice*. I analysen ble det valgt ut 60 av til sammen 500 effektstudier, og Hillocks kom fram til at følgende tre arbeidsmetoder hadde størst effekt: (1) *sentence combining exercises* (å sette enkle setninger sammen til mer komplekse), (2) *inquiry* (systematisk arbeid for å finne

innholdsmomenter i startfasen av skrivingen) og (3) *scales* (vurdering og redigering av andres tekster ut ifra visse kriterier). Det var arbeid med ”inquiry” som hadde klart størst effekt, mens grammatikkundervisningen derimot hadde klart minst effekt av alle arbeidsformene som ble undersøkt.

Hillocks (1995, s. 223) kommenterer selv det interessante ved at de arbeidsmetodene som slo ut med størst positiv effekt alle hadde det til felles at de fokuserte på å utvikle elevenes prosedyrekunnskap. At friskrivingen hadde såpass liten effekt forklarer han med at den nettopp ikke utvikler slik prosedyrekunnskap hos elevene fordi den ikke representerer noen ny utfordring, mens undervisning gjennom grammatikk og modelltekster fokuserer på å gi elevene påstandskunnskap framfor prosedyrekunnskap. Dermed er en viktig konklusjon hos Hillocks at arbeid som utvikler elevenes prosedyrekunnskap i forhold til skriving tradisjonelt er blitt neglisjert, ettersom en har tatt for gitt at kunnskap *om* tekster automatisk resulterer i ferdighet i å *skrive*. Hillocks (1984) bruker også resultatene av analysene til å kritisere den tidlige prosessorienterte skriveretningen for fokuset på elevsentrerte og frie skriveoppgaver, ettersom det viste seg at det var de lærerstyrte og strukturerte skriveaktivitetene som ga mest effekt i undersøkelsene.

Oppsummert kan vi si at hovedpoenget til Hillocks er at en skrivepedagogikk som fokuserer kun på tekstinnhold blir like utilstrekkelig som en pedagogikk som utelukkende fokuserer på tekstform. I tillegg peker han på betydningen av at både skrivingens hva og skrivingens hvordan, og da både i forhold til form og innhold, vektlegges i undervisningen.

2.4.3 Writing Across the Curriculum (WAC) og Writing in the Disciplines (WID)

Her i Norge er det som nevnt først i senere tid blitt rettet særlig oppmerksomhet mot fagskriving som felt. Tradisjonelt har diskusjoner rundt skriving foregått innenfor norskfaget: En har betraktet skriving som norskfagets domene, og følgelig vært lite opptatt av den skrivingen som foregår i andre fag. I internasjonalt perspektiv har debatten rundt fagskriving pågått lenge nok til at det finnes ulike retninger med ulike utgangspunkt når det gjelder de pedagogiske og didaktiske sidene ved fagskriving.

I dette internasjonale fagskrivingsterrenget kan en trekke et hovedskille mellom de to retningene *Writing Across the Curriculum* (WAC) og *Writing in the Disciplines* (WID). Disse to står som paraplybetegnelser for flere andre retninger og skrivemiljøer, men samtidig er grensene mellom de to noe flytende. I utgangspunktet refererer WAC til pedagogikk og kursinnhold med fokus på den skrivingen som skjer i universitetsfagene *utenfor* egne skriveklasser. Tradisjonelt var det først og fremst de svaktpresterende studentene som fikk

skrivehjelp gjennom slike skrive- og komposisjonskurs i løpet av det første året på universitetet, og i denne skriveundervisningen ble lese- og skrivekyndighet skilt fra det faglige innholdet (Bazerman et. al., 2005, s. 8-9). Dermed var en sentral tanke bak WAC nettopp å få fokus på læringsfremmende skriveaktiviteter som en del av fagundervisningen, slik at skriveundervisning ikke ble begrenset til kun å handle om de studentene med ekstra behov for skrivehjelp. På denne måten skulle faginnhold og skriving ikke lenger sees på som separate komponenter.

WID startet på sin side som en avleiring av WAC ut ifra en anerkjennelse av at en hadde et behov for å få økt kunnskap om hva som kjennetegner skrivingen i de ulike fagkulturene, og refererer til både en forskningsretning for å øke nettopp denne kunnskapen, og en fagreform som skulle tilby fagspesifikk støtte for skriving (Bazerman et. al., 2005). Hertzberg (2006) peker på hvordan WAC og WID overordnet sett vektlegger henholdsvis tenkeskriving og presentasjonsskriving. På samme måte som begge disse hovedtypene skriving bør kunne eksistere side om side ettersom de tjener ulike formål, kan begge skriveretningene bidra med hver sine pedagogiske og didaktiske ressurser for dem som skal jobbe med skriving i fagene.

Når jeg nå skal skissere noen hovedtrekk som skiller de to retningene, låner jeg flere stikkord fra den inndelingen Knain (2005b) benytter når han plasserer WAC under betegnelsen "skrive for å lære" og WID under betegnelsen "lære å skrive" (s. 71). WAC fremmer dermed et syn på skrivingen som en måte å lære gjennom språk ved å reflektere over og forstå fagstoffet, og denne skrivingen er av natur ekspressiv og eksplorerende. Videre er den uformell, låner språklige ressurser fra hverdagslivet, samt at den først og fremst er prosessorientert. WID står på sin side for et syn på skriving der fokuset er å lære å bruke språk, der skrivingen er transaksjonell ettersom en skriver for å informere og kommunisere, en bruker språklige ressurser fra sjangrene i fagdisiplinene, samt at den i hovedsak er produktorientert.

Historisk sett begynte WAC-bevegelsen å skyte fart i USA først på 1970-tallet, men tankestrømninger relatert til WAC ble fremmet allerede på 1930-tallet. Noe av bakgrunnen for bevegelsen var at en både på videregående skole og i høyere utdanning i USA tradisjonelt hadde en situasjon der undervisning i språk, skriving og retorikk var isolert fra resten av fagpensumet. Under en konferanse i 1931 oppfordret professor Alvin C. Eurich ved universitetet i Minnesota engelsklærerne til å samarbeide med de øvrige faglærerne om å lage skriveoppgaver etter at en studie hadde vist at skrivekurset førsteårsstudentene gjennomgikk var for kort til å øke kvaliteten på studentenes tekster (Bazerman et. al., 2005), og en så derfor

et behov for å innlemme språk- og skriveundervisning i pensum i de ulike universitetsfagene videre i studieløpet. Riktignok tok det flere tiår før oppfordringen til Eurich ble satt ut i praksis. Men et viktig grunnlag for de nye tankene rundt skriving i fagene ble lagt da organisasjonen kalt *Progressive Education Association*, med boka *The Philosophy of Rhetoric* (1936) av I. A. Richards som teoretisk støtte, ga ut en rapport der det ble slått fast at en nå skulle se språkutvikling som direkte knyttet til læring i alle fag (Bazerman et. al., 2005, s. 19). I neste rekke fikk de fire hovedområdene innenfor språkutvikling - lytte, snakke, lese og skrive – fornyet status som grunnleggende i flere fagdisipliner (Bazerman et. al., 2005).

I hovedsak var det veksten av og strukturen ved det amerikanske universitetet som la til rette for WAC-bevegelsen, mens det var utdanningsreformer fra Storbritannia som fungerte som kilde og katalysator for bevegelsen (Bazerman et. al., 2005). Særlig var det læreplanarbeidet og forskningen til James Britton og hans kolleger ved London School of Education fra 1966-1976 som satte bevegelsen i gang (Russel, 1991; Bazerman & Russel, 1994, ref. i Bazerman, 2005, s. 20). WAC-bevegelsen spredde seg etter hvert som flere WAC-programmer vokste fram, og mens hovedfokuset for WAC-reformer i USA lå på høyere utdanning, siktet WAC-reformene i Storbritannia på sin side først og fremst mot videregående utdanning.

Det aller første dokumenterte WAC-seminaret ble holdt 1969-1970 av Barbara Walvoord, mens Art Young og Toby Fulwiler utviklet et program med flere seminarer som ble startet opp i 1977 (Bazerman et. al., 2005). Gjennom dette programmet tok Young og Fulwiler for seg ulike måter å bruke skriving i universitetskurs på tvers av institutt gjennom å integrere skriving i eksisterende fagpensum, og fokuset lå her på å skrive for å lære. Når Fulwiler (1986) beskriver hva som kjennetegnet dette tverrfaglige skriveprogrammet, understreker han følgende tre avgjørende premisser for arbeidet i seminarene: forståelsen av at (1) å skrive er i seg selv en kompleks intellektuell prosess, (2) å skrive er både en måte å lære og å kommunisere på, samt at (3) folk opplever skrivevansker av flere ulike årsaker, og at det følgelig ikke finnes noen "rask og enkel løsning" på alles skriveproblemer (s. 21). Videre peker han på noen hovedingredienser som bør være til stede for at et seminarbasert WAC-program skal kunne bli vellykket: (1) kunnskapsrike, fleksible skrivelærere, (2) en kjerne av interesserte og fleksible lærere fra andre fag, (3) administrativ godkjenning, (4) en tro på en prosessorientert pedagogikk, samt (5) planer for aktiviteter og kommunikasjon ved seminarets slutt (Fulwiler, 1986, s. 32).

Oppsummert står WAC hovedsakelig for "en programmatisk og pedagogisk bevegelse med det formålet å endre klasseromspraksis, å øke mengden av og oppmerksomheten mot

skrivning i alle fag, forbedre skriveoppgavene, samt å endre bevisstheten lærere innenfor alle fagområder har rundt rollen skrivning spiller for læring.” (Bazerman et. al., 2005, s. 37-38, min oversettelse). Samtidig utgjør WAC-bevegelsen en bred retning (Knain, 2005b), og dermed fortøner de ulike praktiske programmene tilknyttet WAC seg naturlig nok også noe ulikt.

2.4.4 Australias skolen og debatten rundt eksplisitt sjangerundervisning

Den australske sjangerbevegelsen, ofte kalt australias skolen, representerer en tilnærming til skriveopplæring der fokuset på særtrekk ved skrive- og tekstpraksisene i de ulike fagsjangerne står sterkt. Selv om Knain (2005b) plasserer denne retningen innunder WID-betegnelsen og dennes overordnede fokus på produkt, er det flere grunner til å heller trekke fram australias skolen som *proessorientert*. Særlig kommer dette prosessfokuset fram hvis en ser nærmere på hvilke arbeidsformer denne pedagogikken legger opp til, og dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Samtidig er produktet fortsatt av betydning i undervisningen, og i motsetning til den tidlige proessorienterte retningen, finner vi i sjangerskolen en mye sterkere styring i retning av faste former. Samlebegrepene proessorientert og produktorientert brukes ofte som et motsetningspar når en skal betegne ulike typer skrivepedagogikk, men her er det altså flere nyanser og ikke noe absolutt skille.

Boka *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (Cope & Kalantzis, 1993) er sentral som representant for miljøet som utgjør australias skolen. I denne boka presiseres det at sjangertilnærmingen i hovedsak handler om å være eksplisitt i forhold til hvordan mening skapes gjennom språk, og et viktig moment ved skriveundervisningen blir å studere hvordan ulike tekstformer henger sammen med ulike sosiale funksjoner. Ettersom bestemte sjangrer nødvendigvis alltid eksisterer innenfor visse sosiale områder, ligger det i tillegg et sosialt og politisk aspekt i australias skolens pedagogiske grunntanke: ”Genres (...) give their users access to certain realms of social action and interaction, certain realms of social influence and power.” (Kress, 1989, ref. i Cope & Kalantzis, 1993, s. 7). Her får dermed språk- og skriveundervisningen en betydning for individet/eleven langt utover å være en måte å lære fag på.

Utgangspunktet for dette sosiale og politiske aspektet ved sjangerpedagogikken er at skolen ”er det mest betydningsfulle av alle steder for potensiell sosial mobilitet.” (Cope og Kalantzis, 1993, s. 7, min oversettelse). Dermed preges pedagogikken av en ambisjon om å gi historisk marginaliserte grupper bedre tilgang til sosial mobilitet gjennom utdanning, og gjennom dette skape et mer rettferdig utdanningssystem. Sjangerskolen retter kraftig skyts mot den ”klassiske” proessorienterte pedagogikken gjennom anklagen om at den neglisjerer

arbeidet med de sjangrene i samfunnet som representerer makten. Her er hovedargumentet at prosesskrivingens undervisningsmetoder favoriserer de elevene som kommer fra hjem der det leses og skrives mye, og at den dermed skaper tapere. For elevene som kommer fra hjem der samfunnets maktsjangrer er en del av hverdagen, vil kunnskap om disse komme relativt naturlig. Sjangerskolen argumenterer da for at elever som derimot ikke er like heldige, trenger eksplisitt undervisning i langt større grad. Et viktig premiss for en rettferdig skrivepedagogikk blir da at den må ha ambisjoner om å gjøre elevene fra marginaliserte grupper i stand til å ytre seg på de arenaene i samfunnet der makten er sentrert. Dermed er tittelen på boka *The Powers of Literacy* selvforklarende: Det handler nettopp om lese- og skrivekyndighetenes betydning for rettferdig tilgang til *makt*.

Når det gjelder teorigrunnlag, bygger australiaskolen på sosiologen Basil Bernstein og språkforskeren Michael Halliday, og J. R. Martin og Frances Christie er sentrale navn (Hertzberg, 2006). Skrivepedagogikken miljøet står for er dermed basert på en sosiosemiotisk tilnærming med systemisk-funksjonell grammatikk, som kombineres med Vygotskys teori om stillasbygging. I australiaskolens egen litteratur understrekes det at retningen ikke representerer noen absolutt, statisk og enhetlig didaktisk plattform. Her vises det til at debatten *innenfor* sjangerskolen er enda mer opphetet enn debatten rundt sjanger i det skrivepedagogiske miljøet generelt, og at boka *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* nettopp viser dette ved at flere ulike stemmer slipper til i de ulike kapitlene (Cope & Kalantzis, 1993). Dermed er de opptatt av å representere et miljø som er dynamisk, og som har vilje og evne til å stille seg kritisk og reflekterende til egne teorier og praksis. I bokas innledning understrekes det likevel et utgangspunkt som er felles for hele sjangerbevegelsen, nemlig et felles prinsipielt syn der en har tro på det pedagogiske prosjektet om sjangerlæring, samt en felles definisjon på sjanger som en kategori som beskriver relasjonen mellom den sosiale funksjonen til en tekst og språkstrukturen vi finner i den (s. 2).

Sjangerskolen lanserer pedagogikken sin som et nytt og tredje alternativ for lese- og skriveundervisning, der den hevder at både tradisjonell (klassisk formalistisk) og progressiv (ikke-autoritær) pedagogikk har feilet. En viktig målsetning for denne tredje retningen er ifølge Cope og Kalantzis (1993) å gjeninnføre og fremme *læreren* som eksperten: Det er nettopp læreren som er den profesjonelle og som sitter på språkkompetansen, og overfor eleven er han dermed i en autoritativ posisjon. At det uunngåelig eksisterer et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev betyr likevel *ikke* at læreren skal innta rollen som autoritær, ettersom denne autoriteten handler om lærerens tyngde i forhold til den *kunnskapen* han besitter (s. 19). Dermed har ikke denne autoriteten noe med disiplin eller krav fra læreren om

lydighet fra elevene å gjøre. Nettopp her ligger også noe av kjernen i sjangerskolens kritikk av 1970-tallets progressivistiske inntog i den australske skolen, ettersom et sentralt argument som er blitt rettet mot progressivismen er at den forsøker å dekke til dette asymmetriske forholdet ved å gjøre eleven likestilt med læreren. Dermed blir læreren redusert til en bestyrer, undervisningen blir fragmentert, og utdanningsmessige skjevheter reproduseres når elevenes personlige stemmer tillegges kunstig stor verdi. I tillegg kritiserer Cope og Kalantzis (1993) den tradisjonelle grammatikkundervisningen, og da på grunnlag av at den er sosialt ekskluderende siden den angivelig ser den vestlige kulturarven som den overlegne, samt for at den fragmentariske og regelstyrte tilnærmingen til språk og tekst denne grammatikken står for ikke forholder seg til det sosiale og kommunikative aspektet ved språk.

Når sjangerpedagogikken skal overføres til metodikk for skriveundervisning i praksis, vil bevisst arbeid med sjangrenes form og funksjon stå sentralt. Hertzberg (2001, s. 99) referer til Gerot (1996) når hun skriver at en her opererer med fire faser i arbeidet når en skal ta for seg en ny sjanger: først henter en inn relevant fagstoff fra ulike kilder, såkalt *field building*, deretter en fase med fokus på form der elever og lærere i fellesskap leser og analyserer både konstruerte og autentiske modelltekster, såkalt *modelling*. I neste rekke skriver lærere og elever sammen en tekst der de aktuelle sjangertrekkene er med, såkalt *joint construction*, og til slutt skal elevene skrive en selvstendig tekst som blir vurdert, såkalt *independent construction*.

Nettopp denne metodikken drøftes av Callaghan, Knapp og Noble (1993), som også representerer sjangerskolen, og de problematiserer enkelte sider ved den. Særlig er de kritiske til at de ulike fasene har et for sterkt fokus på selve produktet, altså den teksten elevene til slutt skal være i stand til å skrive, og at dette kan føre til en lite fleksibel overføringspedagogikk. I tillegg peker de på at elevene gjennom denne metoden ikke trenes i å skille mellom konkret og abstrakt kunnskap. Dermed ønsker de seg en metodikk som i mindre grad ser på sjanger som *trekk ved et ferdig produkt*, og i større grad ser på sjangertrekk som *ressurser for skriveren* når produktet skal skapes. På denne måten mener de en har bedre sjanser for å lykkes med å skape selvstendige og kreative skrivere. Fokuset flyttes fra produkt til prosess når elevene skal fortelle, forklare eller drøfte, snarere enn å skrive en fortelling, en forklaring eller en drøfting (s. 192). Som en videreutvikling og utvikling av undervisningsopplegget ovenfor, foreslår de en alternativ modell som kort oppsummert dreier seg rundt følgende fem faser: (1) en ser på og klassifiserer konkrete eksempler/materialer relatert til faginnholdet, (2) en generaliserer det konkrete gjennom kategorisering basert på funksjon eller kvalitative trekk, (3) lærer og elever går i fellesskap gjennom modelltekster relatert til

temaet med fokus på hensikt, struktur, budskap og grammatikk, (4) elevene gis førstehåndskunnskap om emnet, for eksempel gjennom en ekskursjon, og endelig (5) elevene skriver og redigerer egne tekster steg for steg (s. 194-198).

Samtidig som australiaskolen har vakt interesse i internasjonal skala, har dette miljøet måttet tåle kritikk fra flere hold. Sjangerskolen har som nevnt rettet særlig kritikk mot ekspressivistene, og dette miljøet har i sin tur kritisert flere aspekter ved sjangerskolens pedagogikk som de mener er problematisk. Denne kritikken går særlig ut på å problematisere drillingen av sjangertrekk i undervisning med den begrunnelsen at sjangrer slett ikke representerer noen fast og tidløs størrelse som dermed kan læres fiks ferdig. Dette er også sentralt i kritikken av australiaskolen fra Sawyer og Watson (1987), og de understreker samtidig betydningen av at elevene får bruke sitt eget språk når de skal lære, "rather than be forced to conform to the conventional forms of a particular discipline." (s. 54). Nettopp dette argumentet illustrerer en viktig forskjell mellom ekspressivistene og sjangerskolen når det gjelder synet på sjangrenes betydning, og Hertzberg (2001, s. 100) formulerer det på følgende måte: "Mens ekspressivistene har en tendens til å se på sjangrene som stengsler som kan overskrides, framhever den andre retningen sjangerbeherskelse som en forutsetning for å lykkes i skriftkulturen."

Likevel peker Hertzberg i samme omgang på at det faktisk finnes fellestrekk mellom sjangerskolen og ekspressivistene. Begge legger hovedtyngden i arbeidet *underveis* i skriveprosessen, og i tillegg er begge retningene langt unna et autoritært utgangspunkt for undervisningen: Mens ekspressivistene er opptatt av elevenes hverdagsnære språk, ser sjangerskolen det som særlig viktig å tilpasse modelltekstene til elevenes nivå (2001, s. 100). Hoel (1997) refererer til Evensen (1997) når hun skriver at den ekspressive retningen ofte knyttes til et nyromantisk tekstsyn der integritet, spontanitet og originalitet står som kjennetegn på en god tekst (s. 7). Riktignok regnes denne retningen som den første fasen av den prosessorienterte skriveretningen i USA, og Hoel (1997, s. 8) understreker at ettersom representantene for denne retningen har utviklet seg siden 1970-årene, er denne skriveretningen et fenomen som er avgrenset i tid. Dermed skal en huske at det finnes mange nyanser innenfor den prosessorienterte skrivepedagogikken.

Når Sawyer og Watson (1987) som nevnt hevder at eksplisitt undervisning ikke er nødvendig for sjangertilegnelse, støtter de seg blant annet på resultater fra skriveforskningen til Aviva Freedman. Gjennom sin studie av juss-studenters akademiske skriving, fant Freedman (1987) at studentene lærte seg å skrive det påkrevde jussfaglige essayet til tross for at det *ikke* var lagt opp til noen form for eksplisitt sjangerundervisning i forkant av

skrivningen: de verken leste, fikk sjangerundervisning eller fagspesifikke kommentarer. Freedman forklarer dette med noe hun kaller ”a dimly felt sense” (1987, s. 102), som ligger til grunn allerede når de begynner studiet. Denne ”vage følelsen” hevder hun blir gradvis videreutviklet gjennom ubevisste prosesser og kompleks faglig interaksjon basert på det studentene hadde lest, fagtekstene de hadde skrevet, språket brukt av foreleserne og i juss-bøkene, samt de faglige gruppediskusjonene studentene deltok i. I tillegg hadde foreleserne kommet med eksplisitte uttalelser i forhold til studentenes skriveoppgaver, men disse mener Freedman hadde *minst* betydning av alle disse elementene. Ettersom studentene lærte seg å mestre den nye sjangeren uten noen form for (i hvert fall relevant) eksplisitt undervisning i form, blir Freedmans konklusjon at slik undervisning rett og slett var unødvendig (s. 110). Hun utelukker likevel ikke at slik undervisning kunne gjort sjangertilegnelsen enklere, raskere og mer effektiv.

Først og fremst handler altså denne debatten om effekten av eksplisitt undervisning i forhold til skriving, og Hertzberg (2001) viser at hovedspørsmålet i denne sammenhengen går ut på hvorvidt kunnskap *om* skriving kan omsettes til ferdighet *i* skriving. Mens sjangerskolen er helt klare på at svaret på dette spørsmålet er ”ja”, står Freedman for det motsatte synet når hun mener at slik undervisning ikke har verdi.

Som et direkte bidrag av nyere dato til denne debatten rundt eksplisitt språk- og sjangerundervisning, finner vi en omfattende toårig effektstudie (Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007). Disse forskerne kommer i hovedsak til samme konklusjon som Freedman, nemlig at eksplisitt sjangerundervisning *ikke* har noen målbar effekt. Samtidig er denne konklusjonen det eneste disse to studiene har til felles, ettersom de er svært ulike når det gjelder både utgangspunkt, metode, utvalg og omfang. I effektstudien fra 2007 tok forskerne for seg tekster fra naturfag på andre- og tredjetrinnet i grunnskolen. Gjennom korrelasjonsanalyser ble det målt like store framskritt for lesing og skriving blant elevene som ikke fikk eksplisitt undervisning sammenliknet med dem som fikk dette, også blant de ressurssvake elevene. Samtidig etterlyser forskerne mer forskning på området når de diskuterer funnene sine.

2.5 Skriveoppskrifter og tekstmønstre som utgangspunkt for skriving

2.5.1 Progymnasmata og demokratiet: Ideologi og praksis

Som et sentralt teoretisk utgangspunkt for femavsnittsmetoden, viser Flyum (2011a) til retorikkfagets og retorikkundervisningens tradisjon. Spesielt er det de 14 skriveøvelsene kalt

progymnasmata som har vært inspirasjon i den praktiske utviklingen av femavsnittsmetoden, og Flyum skriver selv at femavsnittsmetoden og andre øvelser han har utarbeidet som verktøy for fagskriving viderefører ”den samme grunnleggende ideen om å trene opp kyndighet gjennom et helhetlig sett av modelløvelser i delferdigheter” (Fleming, 2003, ref. i Flyum, 2011a, s. 34). Flyums egen merkelapp på femavsnittsmetoden er ”forberedende øvelser”, og ordet *progymnasmata* betyr nettopp ”forberedende øvelser” direkte oversatt fra gresk (Hansson 2003, s. 9, ref. i Bakken, 2009, s. 105).

Først og fremst er *progymnasmata*-øvelsene en serie skriveøvelser med stigende vanskelighetsgrad, og de ble opprinnelig utviklet ved de gresk-romerske retorskolene. Denne retorskolen utgjorde siste del av den utdanningen den unge romerske mannen måtte gjennom før han var forberedt til aktiv deltakelse i den romerske offentligheten, og målet var først og fremst at han lærte seg å beherske tre talesjangrer: *den rådgivende talen*, *rettstalen* og *oppvisningstalen* (Quintilianus, 1920-22, ref. i Bakken, 2009, s. 104). Dermed var *progymnasmata*-øvelsene direkte knyttet til forberedelse til offentlig demokratisk deltakelse.

Den romerske retorikklæreren Quintilian (ca. 35-100) har blitt stående som et sentralt navn når det gjelder den pedagogiske siden av retorikkfaget. I verket *Institutio Oratoria* (*taleundervisning*) gir Quintilian en samlet og grunnleggende presentasjon av den oppdragelsen og det utdanningsløpet en romersk gutt ideelt sett bør gjennom, og her presenteres *progymnasmata*-øvelsene som metode for å oppøve de språklige og retoriske delferdighetene som i neste rekke skulle forberede elevene på opplæringen i talesjangrene (Bakken, 2009). Aase (2009) peker på at selv om Quintilian her var opptatt av *taleren*, ikke *skriveren*, fortsatte denne boka å være av stor betydning når skriving etter hvert ble den dominerende tekstproduksjonen i skolen. Omkring 400 e.Kr. ga retorikeren Afthonius av Antiokia ut en versjon av *progymnasmata* i form av en håndbok som inneholdt både beskrivelser av øvelsene og mønstertekster som elevene kunne gå ut ifra og imitere. Selv om flere varianter av *progymnasmata*-øvelsene spredde seg til skole- og universitetsundervisning i hele Europa, påpeker både Fleming (2003) og Sigrell (2003) at det riktignok var versjonen i Afthonios’ håndbok som står som den mest betydningsfulle for senere europeisk utdanning.

Universitetslektor ved Örebro universitet i Sverige, Anders Eriksson, ga i 2002 ut en primæroversettelse av *progymnasmata* til svensk ved navnet *Retoriska övingar. Afthonios’ progymnasmata*. Når jeg nå skal gi en kort og oppsummerende oversikt over hvilke øvelser *progymnasmata* består av, tar jeg utgangspunkt i de mer utførlige presentasjonene til Sigrell (2008) og særlig Bakken (2009, s. 106-107), som begge baserer seg på versjonen til Afthonius

gjennom Erikssons oversettelse. Parentesene viser øvelsenes henholdsvis greske og latinske betegnelser.

1 Fabel (*mythos/fabula*). I denne første øvelsen skulle elevene gjenfortelle en fabel på ulike måter, ved å forlenge eller forkorte historien, samt ved å bruke andre ord enn dem i originalen.

2 Narrativ/fortelling (*diegema/narratio*). I denne øvelsen skulle elevene øve seg på å framstille og forkorte en historie fra virkeligheten eller fra skjønnlitteraturen på ulike måter, gjennom blant annet å endre kronologien eller benytte ulike stiler.

3 Krie (*khreia/chria*). Denne øvelsen gikk ut på at en skulle ta for seg en velkjent eller berømt replikk uttalt av en historisk eller fiktiv person, og skrive en liten tekst om denne replikken etter et fast mønster der en tok et standpunkt i forhold til ytringen.

4 Maksime/ordtak/sentenser (*gnome/sententia*). Her var konseptet og mønsteret det samme som i krien, men nå skulle elevene ta utgangspunkt i universelle utsagn eller ordtak som ikke var eksplisitt knyttet til konkrete personer eller situasjoner.

5 Gjendrivelse (*anaskeue/refutatio*). I denne øvelsen skulle elevene lære seg kritisk og negativ argumentasjon ved å vise at en bestemt fortelling var uklar, usammenhengende og ulogisk.

6 Bekreftelse (*kataskeue/confirmatio*). Her var oppgaven å gjøre det motsatte av gjendrivelsen, nemlig *positiv* argumentasjon. Når elevene tok for seg en fortelling, skulle de vise at innholdet i den var klart, sammenhengende og logisk.

7 Felles sted (*koinos topos/locus communis*). Elevene skulle her ta for seg et allment kjent karaktertrekk, for så å kritisere dette gjennom et fast mønster.

8 Rostale/lovprisning (*enkomion/laudatio*). Denne øvelsen gikk ut på at elevene skulle lovprise en konkret person, også her etter et fast mønster.

9 Nidtale/kritikk (*psogos/vituperatio*). Her var framgangsmåten den samme som i lovprisningen, men med motsatt fortegn. Elevene skulle altså kritisere en konkret person.

10 Sammenlikning (*synkrisis/comparatio*). Her skulle en bruke samme mønsteret som i de to foregående øvelsene, men nå ta for seg *to* personer. Avslutningsvis skulle en vurdere hvem av disse to som var det beste mennesket.

11 Karakterbeskrivelse (*ethopoeia & prosopopoeia*). Her skulle elevene vise at de kunne se verden fra en annen synsvinkel, og denne øvelsen hadde tre ulike varianter. I den første var oppgaven å formulere seg gjennom stilen til en annen person, historisk eller litterær. I den andre skulle en skildre forhold i nåtiden sett gjennom øynene til en viktig historisk person, og i den tredje varianten beskrive verden gjennom perspektivet til en død gjenstand.

12 Beskrivelse/ekfrase (*ekphrasis/descriptio*). I *ekfrasen* var utfordringen å skrive en svært detaljert skildring av en person, en sak eller et landskap.

13 Tese, drøfting (*thesis/thesis*). Her skulle det drøftes en generell problemstilling, moralsk eller vitenskapelig, i form av en tale.

14 Forsvar/angrep av loven (*nomou eispheora/legislatio*). I den fjortende og siste øvelsen, skulle elevene forfatte en tale der de anbefalte eller frarådet folkeforsamlingen å vedta en bestemt lov.

Vi ser at det i flere av øvelsene blir gitt faste *mønstre* for hvilken framgangsmåte som skal benyttes. Disse mønstrene er på detaljnivå, og jeg viser til Sigrell (2008) og Bakken (2009) for en nærmere utdyping.

Som helhet gir disse øvelsene oss et interessant innblikk i hvilke delferdigheter en anså som et viktig grunnlag for demokratisk deltakelse i det gresk-romerske samfunnet. Vi ser at mens de tretten første øvelsene kan sies å dreie seg om generelle ferdigheter, er den 14. og siste øvelsen direkte knyttet til politisk aktivitet, nærmere bestemt diskusjon rundt lovforslag. Øvelsenes rekkefølge var heller på ingen måte tilfeldig. Bakken (2009) peker på hvordan både den 13. og 14. øvelsen krevde at elevene brukte det de hadde lært gjennom de foregående øvelsene, og Sigrell (2008) understreker også denne progresjonstanken bak øvingsserien ved å peke på den gradvise økningen i forhold til vanskelighetsgrad. I tillegg viser Eriksson (2006) hvordan øvelsene utvikler seg fra

”korte til lange tekster, fra poesi til en samfunnsmessig ansvarsbevissthet, fra fortellende stil til argumentasjon, fra konkrete til abstrakte temaer, fra standardiserte til åpne tekstmønstre, fra ukontroversielle til kontroversielle problemstillinger, fra grunnleggende til mer sofistikerte krav til kulturell bevissthet hos studenten, fra mer til mindre avhengighet av lærerens veiledning.” (s. 41, min oversettelse).

Her kommer altså det *pedagogiske* aspektet ved progymnasmata-øvelsene tydelig fram, samtidig som det demokratiske utgangspunktet for øvelsene understrekes gjennom fokuset på samfunnsmessig bevissthet og refleksjon.

Sigrell (2003) peker på at *krien* nok er den øvelsen som tydeligst representerer både det teoretiske og det didaktiske grunnlaget for progymnasmata. I *krien* skulle en ta standpunkt i forhold til en bestemt ytring på bakgrunn av refleksjon og begrunnelse, inkludert et motargument. Videre poengterer Sigrell hvordan progymnasmata-øvelsene på denne måten kan tolkes som en anerkjennelse av at en ved å fremme motargumenter kan bedre forutsetningene for en framgangsrik kommunikasjon, og ”(...) framör allt kan motargumentstopiken ses som en uppmaning att faktiskt försöka lyssna av vilka invändningar

som finns.” (s. 211). Her ser vi altså igjen grunnleggende demokratiske aspekter ved disse øvelsene.

2.5.2 Progymnasmata: Kritikk og aktualitet

Med tanke på den detaljstyringen vi finner i progymnasmata-øvelsene, er det ikke spesielt underlig at de, og den skrivepedagogiske grunntanken øvelsene springer ut av, kom i miskreditt i lys av tankegodset som fulgte romantikkens inntog. Sigrell (2011) nevner at det i stor grad var den romantiske bevegelsen på 1800-tallet som bidro til retorikkens nedgang generelt:

”Dikteridealet var det gudsinspirerade geniet som skapade fritt, något som står i skarp kontrast till retorikkens tankar om att man kan lära seg dispositionsmönster och effektiva formuleringar.” (s. 22). Også Fleming (2003) peker på at det opprinnelige progymnasmata-systemet er blitt kritisert for å være i overkant stivbeint og skjematisk: ”The modern era has not been kind to the *progymnasmata* and perhaps for good reason: The program was clearly too rigid, too conservative, and too time consuming.” (s. 117). Dermed er det flere grunner til at et slikt detaljstyrt system for skriveopplæring som det progymnasmata representerer i lengre tid har blitt kritisert for å være formalistisk og rigid uten plass for det kreative og individuelle.

Eriksson (2006) viser hvordan progymnasmata-øvelsene nettopp representerer en pedagogisk og didaktisk side ved retorikken. Dermed blir retorikk langt mer enn et vitenskapelig teoretisk system. Eriksson trekker fram hvordan progymnasmata har fungert som mønster for retorikkundervisningen i morsmålsfag i den vestlige skolen, og at øvelsene gjennom navnet ”skoleretorikk” ofte forbindes med en slavisk og ureflektert etterfølgelse av visse faste mønstre. Han presiserer at

”Även om denna kritik i många fall har varit berättigad behöver man inte förhålla sig slaviskt till råd och anvisningar, utan kan improvisera och skapa mera fritt när man väl har lärt sig grunderna. En viktig tanke bakom progymnasmata är dock att man måste lära sig grunderna först.” (s. 29).

Det er verdt å merke seg at vi i dag ser en fornyet skrivepedagogisk interesse for progymnasmata-øvelsene i Norge og Norden. Alle referansene jeg hittil har benyttet i gjennomgangen av øvelsene er av nyere dato (Eriksson, 2002; Eriksson, 2006; Sigrell, 2008; Aase, 2009; Bakken, 2009; Sigrell, 2011; Flyum, 2011a) og i samtlige av disse trekkes progymnasmata inn som interessant for vår tids skriveopplæring. Jeg har allerede referert til professor ved Lunds universitet i Sverige, Anders Sigrell, og han er særlig opptatt av det etiske og moralske aspektet ved øvelsenes aktualitet når han ved flere anledninger definerer

retorikk som ”konsten att välja språk konstruktivt” (2008, s. 203; 2011, s. 49). Denne definisjonen utdyper han blant annet gjennom å peke på at retorikken gir oss en rekke verktøy som kan hjelpe oss å foreta så *konstruktive* språkvalg som mulig i forhold til hvilke kommunikative intensjoner vi har, samt at den kan gi oss begreper vi kan bruke til å reflektere over kommunikasjonens vilkår og utfall.

Sigrell (2008) poengterer også hvordan progymnasmata bærer i seg det viktige retoriske momentet *imitatio*. I likhet med Eriksson (2006) og Aase (2009, s. 120-121) understreker Sigrell at dette slett ikke handler om ureflektert herming eller å følge en oppskrift slavisk, men at retorikkens *imitatio* tvert imot går ut på å la seg inspirere av gode eksempler og å opparbeide seg noen velfungerende maler en kan få bruk for i ulike situasjoner (2011, s. 93). Dermed kan øvelsene bidra til å opparbeide en slags idébank med ulike ressurser for senere tekstproduksjon. Dette poenget kommenteres for øvrig også av Bakken (2009) når han skriver at mønstrene i progymnasmata ikke er ment å representere den *eneste* framgangsmåten, men at det særlig for de svakere elevene kan være nyttig å ta utgangspunkt i en slik oppskrift: ”(...) for dem vil et konkret og detaljert mønster snarere oppleves som en kjærkommen hjelp enn som en tvangstrøye.” (s. 109).

Bakken (2009) understreker det store produktive potensialet retorikken har når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter. Han viser flere konkrete eksempler på hvordan en kan ta i bruk retorikkens pedagogiske prinsipper i undervisningen, både i og utenfor norskfaget. Aase (2009) fremmer på sin side tanken om kanskje progymnasmata-systemet også er interessant for dagens skriveopplæring ved at det i så stor grad er eksplisitt i forhold til teksttrekk og kvalitetskriterier. Her mener hun det kan være et viktig poeng å ta med seg når det gjelder vurdering av elevtekster, og hun stiller følgende spørsmål:

Kan det for eksempel tenkes at vi implisitt krever systemer for skriving av våre elever som vi glemmer å fortelle dem om fordi vi regner dem for selvsagte? Ligger det med andre ord gjemt kulturelle koder i skriveopplæringen som bare noen av våre elever har del i fra sine hjemmemiljøer?
(Aase, 2009, s. 123)

Aase peker med dette på at det er urettferdig overfor elevene dersom de kriteriene vi legger til grunn for vurdering av elevtekster ikke kommer eksplisitt til uttrykk. Gjennom å gjøre slike kriterier for kvalitet eksplisitte gjennom en tydelig og systematisk skriveopplæring, kan undervisningen dermed også bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Her ser vi forøvrig tydelige spor av den samme tankegangen som ligger til grunn for australianaskolens sjangerpedagogikk, som jeg gjennomgikk i avsnitt 2.4.4 ovenfor.

Det er naturlig å se den fornyede interessen for progymnasmata i lys av en mer generell revitalisering av retorikkfaget i nyere tid. Andersen og Berge (2003) gir to mulige forklaringer på hvorfor retorikken gjenvant status som vitenskap i etterkrigstidens vitenskapelige miljø, nemlig den filosofiske kritikken av det positivistiske synet på språk som objektivt, samt etableringen av mediesamfunnet. Som en av flere grunner til at retorikken er høyst relevant i dag, trekker i tillegg Andersen og Berge fram det sterke fokuset vi ser på skrive- og muntligopplæring i vestlige samfunn, og her peker de på at nettopp progymnasmata-øvelsene blir aktuelle som dannelsesmiddel i en slik språkutvikling. Fleming (2003, s. 115) oppsummerer hovedtanken bak progymnasmata som nettopp å tilegne seg de ulike nødvendige ferdighetene for å ytre seg effektivt både skriftlig og muntlig, og Sigrell (2008) framhever på sin side at det neppe er noen tilfeldighet at retorikk og demokrati ble født samtidig i det antikke Hellas. Bakken (2009, s. 104) peker på hvordan dette målet om å gi elevene de språklige ferdighetene som er nødvendige for aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn er akkurat det samme som det formålet K06 nettopp uttrykker at norskfaget har.

At utgangspunktet for progymnasmata nettopp handlet om å ruste (riktignok kun et utvalg av) borgerne til å bli kompetente deltakere i det offentlige demokratiet, er på flere måter interessant for vår tids skriveopplæring. Ulike medier har i dag en svært stor plass i den norske sosiale og politiske offentligheten, og det stilles mange og komplekse kommunikative krav til dem som ønsker å lykkes med å ytre seg i denne. Ettersom et velfungerende demokrati er avhengig av en åpen offentlig debatt, følger det at borgerne som utgjør et slikt demokrati må kunne delta aktivt og ytre seg i disse debattene. Når skriving gjennom de grunnleggende ferdighetene i K06 ble hevet ut over de identitetsbyggende og nasjonsbyggende språkfagene, er det nærliggende å trekke paralleller til retorikkfagets allmenne mål om å danne de unge til demokratisk medborgerskap. På denne måten svekkes det konvensjonelle synet på sjanger, ettersom fokuset på sjanger blir mer funksjonelt orientert.

Dermed er det flere grunner til å hevde at de skriveidaktiske tankene som ligger til grunn for progymnasmata-øvelsene kan være aktuelle når skolen skal arbeide med de skriftlige og muntlige utfordringene som dagens samfunn stiller elevene overfor, både i forhold til ulike medier og den politiske offentligheten.

2.5.3 Amerikanernes ”five paragraph essay”: Debatt og kritikk

Det amerikanske *five paragraph essayet*, eller *femavsnittsformen* som jeg velger å omtale det som her, er en tekstmal med godt fotfeste i amerikansk skriveundervisning. Foretar en et raskt søk på Google med henholdsvis ”five paragraph essay” og ”5 paragraph essay” som søkeord,

kommer det eksempelvis opp til sammen 542 000 treff, noe som gir en indikasjon på dette skriveformatets utbredelse. Flyum (2011a, s. 36) omtaler bruk av denne femavsnittsformen som ”en både utbredt og utskjelt praksis”, og han påpeker at hovedkritikken kretser rundt argumentet om at den blir en altfor trang tvangstrøye som begrenser mer enn den hjelper i skriveprosessen. Når en finner denne tekstmalen beskrevet i ulike kilder, varierer det hvor detaljert beskrivelsene er. Grunnformen består likevel av fem avsnitt der det første er en introduksjon, de tre neste utgjør hoveddelen der hvert avsnitt på ulike måter utdyper én side ved temaet, mens det femte avsnittet utgjør en konklusjon. Nunnally (1991, s. 67) legger til at (1) innledningen introduserer en hovedpåstand samt lister tre hovedpunkter som skal støtte denne hovedpåstanden, (2) at hver av de tre avsnittene som utgjør hoveddelen introduseres av en emnesetning som utdypes i avsnittet, samt at (3) det femte og avsluttende avsnittet tar opp igjen hovedpåstanden og de tre argumentene.

I den amerikanske debatten rundt femavsnittsessayet kan vi finne flere eksempler på hvilke argumenter som fremmes både for og imot bruk av tekstformen i skriveundervisning. To ganske forskjellige syn på femavsnittsformen finner vi hos professor ved Auburn University i Alabama, Thomas Nunnally (1991) og engelsklærer ved en privat amerikansk videregående skole, Kimberly Wesley (2000), der begge artiklene er hentet fra tidsskriftet *The English Journal* utgitt av den amerikanske organisasjonen ”National Council of Teachers of English” (NCTE).

Nunnally anerkjenner at femavsnittsformen, eller *five-paragraph theme* (FPT), har blitt et nasjonalt fenomen, og han er først og fremst opptatt av ”how useful the FPT can be as a general-purpose teaching tool for inexperienced writers” (s. 68). Slik Nunnally ser det, er det altså i første rekke den uerfarne skriveren som kan ha nytte av en slik standardisert form når han skal lære seg noen generelle prinsipper for effektiv komposisjon. Han bruker videre metaforer som ”junior tennis racket”, ”student-model flute” og ”bicycle with training wheels” (s. 67) for å understreke hvordan han ser på femavsnittsformen som en nyttig begynnelsestøtte. Det er prinsippene bak formen Nunnally ser som særlig nyttig for alle slags skriveoppgaver, og han understreker samtidig at en slik form *ikke* kan tjene som ett enkelt format alle fremtidige skriveutfordringer skal kunne passe inn i (s. 70-71). I tillegg peker han på at femavsnittsformen er et eksplisitt skriveredskap der de ulike tekstbitene har klare funksjoner, noe som nettopp gjør den praktisk å bruke i undervisning og samtidig anvendelig å vurdere som tekstform (s. 68).

Wesley (2000) imøtegår flere av Nunnallys argumenter, og i sin artikkel hevder hun i hovedsak at femavsnittsformens rigiditet blir et hinder når skrivingen skal utvikle elevenes

evne til kritisk tenkning. Innledningsvis refererer Wesley til et metaforisk dikt om et Bonsai-tre som vokser i en potte og blir kappet kraftig av gartneren, selv om det kunne vokst himmelhøyt dersom det hadde fått mulighet til å vokse fritt. Denne metaforen mener Wesley passer for hva standardformer kan gjør med skriveren, og hun sammenlikner treet med eleven, gartneren med læreren, og potten med femavsnittsformen (s. 57). Særlig kritiserer hun hvordan en tekstform begrenset til fem avsnitt har blitt stående som standarden for skriveoppgaver på niende til tolvte trinn (amerikansk *high school*), og at denne formen dermed sterkt begrenser elevenes skrivepertuar. Når formen i så stor grad prioriteres foran innholdet i skrivearbeidet, blir den kritiske tenkingen skadelidende: "(...) the FPT's emphasis on organization over content squelches complex ideas that do not fit neatly into three boxes." (Wesley, 2000, s. 59).

I motsetning til Nunnally (1991), som hovedsakelig ser femavsnittsformens struktur som en ressurs når det gjelder prinsipper for tekstkomposisjon, ser Wesley først og fremst begrensinger ved femavsnittsformen på bakgrunn av at utstrakt bruk av den i skriveundervisning og skriveoppgaver låser elevene fast i én bestemt form, der teksten begrenses til å måtte bestå av akkurat fem avsnitt, selv når denne formen er lite hensiktsmessig i forhold til tekstens kommunikative funksjon. Riktignok anerkjenner Wesley prinsippene om enhet, koherens og utvikling som forsvarerne av femavsnittsformen understreker, men som et alternativ til en slik standardform, fremmer hun på sin side et syn på skriving som retorisk prosess med tekstens kommunikative funksjon i fokus (s. 60). Her blir det fortsatt relevant å dele teksten inn i innledning, hoveddel og avslutning, og Wesley skriver at "By treating each of these parts as a rhetorical unit instead of a set number of paragraphs, we can approach student texts as records of their rhetorical problem-solving ability." (2000, s. 60). Ved at elevene får sjansen til å reflektere over hvordan de kan skape tekster som fungerer i forhold til budskap, funksjon og lesere, mener hun at "(...) we encourage students to become communicators." (s. 60). Oppsummert ser altså Wesley utstrakt bruk av undervisningsformer som femavsnittsformen som en del av en formalisme som hindrer elevene i å utvikle kommunikative evner og evne til kritisk tenkning, ettersom hun mener detaljfokuset på antall avsnitt og antall underpunkter i hvert avsnitt gjør at formfokuset dominerer over innholdsfokuset.

Ytterligere to eksempler på stemmer i denne debatten finner vi i to artikler fra henholdsvis professor ved Indiana University-Purdue University Fort Wayne, Glenda Moss (2002) og professor ved City University of New York, Elizabeth Rorschach (2004). Hovedkonklusjonen hos Moss er at fokus på femavsnittsformen i skriveundervisning ikke

forbereder elevene på den skrivingen som kreves i høyere utdanning. Moss begrunner synspunktene sine ved å vise til egne erfaringer som både lærer og lærerutdanner i Texas, der elevene ble drillet i femavsnittsformen som forberedelse til den statlige testen i akademiske ferdigheter, den såkalte "Texas Assessment of Academic Skills" (TAAS). Hun vedgår at hun som lærer på sjette til åttende trinn på en Texas-skole selv brukte femavsnittsformen i egen undervisning, og at hennes elever lyktes godt på den statlige testen ettersom den ble vurdert på en slik måte at tekster skrevet i femavsnittsform ga elevene god uttelling (s. 23-24).

Samtidig forklarer Moss at hun i senere tid er blitt svært kritisk til utstrakt bruk av en slik tekstform når hun så hvordan den etter hvert ble "(...) the only standard." (s. 25). Når formålet med skriveundervisningen ble redusert til å oppnå best mulig score på testen, peker Moss på hvordan dette snevret fokuset på kun *en* tekstform frarøvet elevene muligheten til å forberede seg på det mangfoldet av skriving og teksttyper som kreves av dem i høyere utdanning. Likevel vedgår Moss at femavsnittsformen bidro til å heve nivået på noen av de svakere elevene (s. 25). Hun omtaler femavsnittsformen som en tvingstrøye, "straightjacket" (s. 25), for elevene og uttrykker bekymring for at den ensrettingen i skriveundervisningen hun opplevde i Texas skal spre seg til resten av landet (s. 38).

Rorschach (2004) viser på sin side til flere av argumentene til Moss, og sier seg enig i disse. Hun er særlig opptatt av hvordan bruk av femavsnittsformen i undervisningen gjør formfokuset dominerende, og at innholdet dermed blir skadelidende. Hun ser det som svært problematisk at standardiserte skrivetester brukes også i høyere utdanning, og hun peker på at måten disse testene er laget på blir styrende for skriveundervisningen gjennom at lærerne nettopp nedprioriterer arbeid med innhold til fordel for form og korrekthet (s. 16). I konklusjonen sin går Rorschach også et skritt lenger enn Moss når hun hevder at "The five-paragraph theme is (...) guilty of more than just straightjacketing our students when they write; this structure is responsible for teachers forgetting how to read and for students missing opportunities to think." (s. 25). Resultatet av en slik formalistisk skriveundervisning mener altså Rorschach, i likhet med Wesley (2000), er at elevene ikke får muligheten til å utvikle evne til kritisk tenkning.

Ser en de artiklene jeg her har trukket fram under ett, kan det være hensiktsmessig å gjøre et todelt hovedskille når det gjelder argumentene en finner i denne debatten. På den ene siden kan en finne argumenter både for og imot bruk av tekststrukturer som femavsnittsmetoden i skriveundervisning på et både prinsipielt og praktisk skrivedidaktisk grunnlag. På den andre siden ser vi at flere av argumentene ovenfor problematiserer hvordan ulike skrivetester er designet slik at de legger opp til tekster skrevet med femavsnittsformen,

og at lærere dermed i stor grad fokuserer på skriving av slike tekster, med en ensidig skriveundervisning som resultat. Problematikken rundt hvordan skrivetester gitt ovenfra setter dagsorden for hva slags skriveundervisning lærerne legger opp til i klasserommet, tas for øvrig også opp i artikkelen jeg redegjorde for i gjennomgangen av tidligere forskning (Star Johnsen et. al, 2003). Mens Nunnally ser femavsnittsformen som en praktisk ressurs når elevene skal lære seg grunnleggende tekstkomposisjon for deretter å videreutvikle skrivepertoaret sitt, ytrer Moss og Rorschach bekymring i forhold til femavsnittsformens sentrale rolle i det testregimet flere amerikanske lærere må planlegge skriveundervisningen innenfor. Wesley er på sin side kritisk til en situasjon der femavsnittsformen er den *eneste* formen elevene lærer seg, og at dette dermed hemmer dem i framtidig skriving.

Når standardiserte skrivetester tillagt stor betydning har ført til at *ett* enkelt tekstformat i så stor grad har fått dominere innenfor den amerikanske skriveundervisningen, er det ikke vanskelig å forstå kritikken som rettes mot femavsnittsformen. Når en slik form blir en begrensning og en sovepute i forhold til å utvikle skriftlige ferdigheter hos elever og studenter, er det selvsagt grunn til bekymring. Samtidig trenger ikke denne kritikken å implisere at femavsnittsformen i seg selv er uten verdi i klasserommet. Her blir skillet mellom mål og middel sentralt. Som både Moss og Rorschach peker på, er det et lite hensiktsmessig utgangspunkt for skriveundervisningen at det er skrivetestene som skal sette dagsorden for hva slags skriveundervisning lærerne skal holde på med. Snarere bør *læreren* få anledning til å foreta pedagogiske og didaktiske valg basert på hvilke behov de ulike elevene har, og her vil det ikke finnes noen "one size fits all". Likevel har vi sett at det er flere grunner til at femavsnittsformen, som Nunnally påpeker, kan representere en grunnform og en ressurs som kan tjene som støtte og struktureringsverktøy når elevene skal lære seg å utvikle egne ideer og argumenter.

2.5.4 IMRaD-strukturen som tekstmønster og naturfaglig ressurs

Den såkalte *IMRaD*-strukturen (introduksjon, materialer og metode, resultater "and" diskusjon) er i dag en utbredt artikkelform for rapportering av empirisk forskning. *IMRaD* er en standardisert tekststruktur, og dermed er den i utgangspunktet, i likhet med det amerikanske five paragraph essayet, en *tekstmål*. Nylenna (2008, s. 61) forklarer at når en bruker denne strukturen som tekstmål for å skrive en sluttrapport, skal teksten deles inn i seksjoner ut ifra hvilke hovedspørsmål som besvares i artikkelens følgende ulike deler: (1) Innledning: hvorfor gjorde du det?, (2) Metodedelen: hvordan gjorde du det?, (3) Resultatdelen: hva fant du? og (4) Diskusjonsdelen: hva betyr det du fant? Nylenna påpeker i

tillegg at som en del av denne artikkelformen kommer et innledende sammendrag, med basiselementene bakgrunn, metode, funn og fortolkning, og dermed bygger også dette sammendraget på IMRaD-strukturen.

Som artikkelstruktur har IMRaD dominert publiseringen innenfor medisinsk forskning helt siden 1980-tallet (Sollaci & Pereira, 2004). Nylenna (2008) presiserer at både myndigheter, forskningsinstitusjoner og finansieringskilder er medvirkende i denne publiseringsreguleringen, og at særlig tidsskriftredaksjonene er viktige normsettere gjennom forfatterveiledningene sine. IMRaD er den strukturen som anbefales av den såkalte Vancouver-gruppen (International Committee of Medical Journal Editors, ICMJE) (Flyum, 2011a), og Nylenna (2008) viser til at denne redaktørgruppen har betydelig autoritet og bred støtte blant både forskere og forskningsinstitusjoner.

Nylenna (2008, s. 67-68) peker på at en slik normering oppfattes som hensiktsmessig innenfor det medisinske miljøet av flere grunner. For det første fungerer klare disposisjonsregler som en sjekkliste for dem som skal *skrive*, og som hjelp for å strukturere innholdet som skal presenteres. For det andre gjør en standardisert form det enklere for den som skal *lese* å finne fram i artiklene selv i ukjente tidsskrifter. For det tredje gir en fast tekststruktur redaktørene for tidsskriftene hjelp til *organisering* av kvalitetssikring, og for det fjerde fungerer standardisering og faste normer som en sjekkliste for dem som skal *bedømme* manuskripter og artikler.

Også i naturfagsundervisningen i skolen er bruk av IMRaD-strukturen utbredt. Her tjener riktignok strukturen en annen funksjon enn den gjør som tekstform for vitenskapelige publiseringer (Knain & Flyum, 2003), ettersom det i skolen først og fremst handler om rapportering av laboratorieforsk. Knain (2005b, s. 78) trekker fram IMRaD når han peker på tre områder der naturfagets sjangere blir viktige ressurser i den naturfaglige skriveopplæringen: (1) de fungerer som redskaper i yrker der naturvitenskap har en plass, (2) kunnskap om disse sjangrene er en sentral del av å gjøre naturvitenskapelige skriftkulturer tilgjengelig for elevene, samt at (3) sjangrene er et historisk og kulturelt produkt som dermed bør sees på som sakprosa. Dermed ser Knain IMRaD-strukturen som en viktig ressurs når det gjelder tilegnelse av det naturfaglige språket og forståelse for den fagkulturen naturfagene representerer. Han understreker i tillegg at IMRaD kan fungere som støtte for elevenes skriving, samtidig som det er viktig at elevene blir i stand til å benytte slike strukturer på hensiktsmessige måter i forhold til den skriveoppgaven de står overfor.

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode og forskerrolle

Empirien denne oppgaven dreier seg rundt er hentet inn gjennom klasseromsobservasjoner og gruppeintervju. I tillegg har jeg fått anledning til å se på elevtekster med lærerkommentarer fra en av klassene, og disse tekstene er skrevet som en del av den undervisningen jeg har observert. Det er en *kvalitativ* framgangsmåte som er brukt når dette prosjektets data har blitt samlet inn. Denne metoden kjennetegnes generelt ved at forskeren ofte arbeider induktivt og gjør et dypdykk innen et mindre utvalg for å beskrive et fenomen i kontekst. Slike undersøkelser gir sjelden mulighet for generalisering utover det utvalget en har sett på, men kan til gjengjeld gi utfyllende informasjon om nettopp de situasjonene en har studert. En kvalitativ tilnæringsmåte var derfor særlig hensiktsmessig for mitt prosjekt, ettersom jeg ville undersøke én bestemt type skriveundervisning innenfor noen få klasserom på én bestemt skole.

I det kvalitative forskningsintervjuet er formålet ”å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.” (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 43). Da jeg foretok intervjuer, brukte jeg en *semistrukturert* tilnærming. En slik tilnærming er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men gjøres med en intervjuguide som utgangspunkt der intervjueren har satt opp bestemte temaer og ofte forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg intervjuet elevene og lærerne i grupper, og intervjuformen faller innunder fellesbetegnelsen *fokusgruppeintervju*. I et slikt fokusgruppeintervju er intervjustilen ikke-styrende og fokuset hovedsakelig å få fram flere forskjellige synspunkter om emnet som er tema (Kvale & Brinkmann, 2010). Da jeg gjennomførte disse gruppeintervjuene, opplevde jeg at deltakerne hjalp hverandre med å sette ord på tanker og meninger, og ettersom elevene hadde tatt del i de samme undervisningsøktene kunne de huske mer av hva som skjedde sammen enn de hadde klart hver for seg. Det er også grunn til å tro at elevene opplevde intervjusituasjonen som tryggere og mindre formell når de var en gruppe.

Ettersom forståelse og tolkning av kontekst er sentralt når en har å gjøre med et kvalitativt materiale, har forskeren selv en viktig rolle og et særlig ansvar når han beskriver materialets kontekst. Kvalitativt materiale tolkes og analyseres gjennom verbalspråk, og ettersom språk og ordvalg aldri vil kunne være helt verdinøytralt, vil det ikke være mulig å beskrive et slikt materiale på et helt objektivt grunnlag. Forskeren kan likevel etterstrebe å forholde seg så objektivt til materialet som han kan, og under hele arbeidet være bevisst på sin

egen rolle og sine egne tanker og oppfatninger om temaet han undersøker. Her er forskerens *forforståelse* sentral.

3.2 Forforståelse

Forforståelse dreier seg om kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten som vi bruker til å tolke situasjoner rundt oss, og forskerens forforståelse ”vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes.” (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 38, orig. uthev.). Dermed vil et kvalitativt materiale på flere måter være avhengig av den forskeren som samler det inn og tolker det, og følgelig vil ulike forskere ha en mer eller mindre ulik oppfatning av det samme materialet. Gjennom en bevisst selvrefleksjon rundt egne subjektive oppfatninger og holdninger kan en begrense og til en viss grad kontrollere for denne effekten (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010).

I mitt tilfelle hadde jeg nødvendigvis egne erfaringer med skriveundervisning fra egen skoletid og har etter flere år som student opparbeidet meg egne preferanser i forhold til framgangsmåter for fagskriving. Både som elev og student har jeg alltid satt stor pris på eksplisitte og konkrete beskjeder om hva som kreves av tekstene jeg skal skrive. Selv om jeg har vært interessert i og bevisst på språk og sjangertrekk ved forskjellige tekster og ofte plukket opp mye av dette på egenhånd, har jeg selv følt at jeg har fått stort utbytte av undervisning som har dreid seg om nettopp teksttrekk og strukturert skriving. En engelsklærer jeg hadde i 2. klasse på videregående gikk grundig gjennom tekststruktur, skrivestrategier, avsnittsinndeling og krav til fagtekster, og mye av det jeg lærte da har jeg fått stor bruk for gjennom hele studietiden min. Samtidig har jeg hatt flere samtaler om skriving med medelever og –studenter, og har blitt klar over at det finnes mange ulike preferanser når det gjelder skrivestrategier, samt at de grepene jeg vet fungerer for meg når jeg skal produsere en fagtekst selvsagt ikke fungerer for alle. At jeg hadde dette utgangspunktet da jeg skulle gå i gang med å undersøke bruk av en tekstproduksjons- og tekststruktureringsmetode som femavsnittsmetoden gjorde at jeg måtte forsøke å nullstille flere av disse holdningene for å kunne undersøke andres holdninger og tanker om dette på en vitenskapelig måte.

Også egen kunnskap om skriveforskning og skriveteori har vært en del av min forforståelse når jeg har samlet inn og systematisert materialet. Gjennom arbeid med oppgavens teorikapittel har jeg fått et innblikk i hvilke fagmiljøer som finnes i skriveforskningen og skrivepedagogikken samt hvilken kunnskap vi i dag har om fagskriving og skriveundervisning. At jeg gjennom dette også har gjort meg opp noen tanker om hva som er god skriveundervisning og hva som er mindre god skriveundervisning, har vært

uunngåelig. Men i motsetning til den delen av min forforståelse som jeg har opparbeidet meg gjennom personlige erfaringer, bygger forforståelsen med utgangspunkt i teori og forskning på vitenskapelige undersøkelser, og denne representerer dermed et naturlig og mindre problematisk bakteppe for undersøkelsene mine.

At jeg hadde lest om skriveprosjektet og hadde flere oppfatninger om hvilken rolle femavsnittsmetoden hadde spilt i dette, har også farget utgangspunktet for undersøkelsene mine på Fagerbakken. Når flere elever og lærere fra Fagerbakken har stått fram i forskjellige tidsskrifter og fortalt om positive erfaringer fra bruk av femavsnittsmetoden i fagskriving, ble dette et naturlig utgangspunkt for hvilket perspektiv jeg skulle velge for min egen undersøkelse. Når artiklene om skriveprosjektet så ut til å gi inntrykk av at det var bred enighet blant elever og lærere på skolen om at bruk av femavsnittsmetoden i skriveundervisningen hadde mye for seg, ga dette meg en fin mulighet til nettopp å utdype og problematisere disse erfaringene med beskrivelser fra skolens undervisningspraksis.

3.3 Observasjons- og intervjusituasjonen

Når en inntar rollen som *tilstedeværende observatør* i felten, deltar en som forsker i liten grad i samhandlingen mellom dem en observerer, men en kan engasjere seg gjennom intervjuer og samtaler (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det var en slik rolle jeg inntok da jeg samlet inn materialet mitt på Fagerbakken. I klasserommene jeg besøkte, var jeg til stede som en ikke-deltakende observatør, og jeg var derfor en passiv tilhører og tilskuer. Med unntak av en kort presentasjon av meg selv og prosjektet mitt ved øktenes oppstart, kom jeg ikke med noen slags verbale innspill i løpet av øktene. Jeg satt plassert bakerst i klasserommet under det meste av øktene, men de gangene elevene arbeidet i grupper og noterte i fellesskap, beveget jeg meg rundt for å se hva som ble skrevet ned og hvordan de felles tekstene i gruppa ble strukturert. Målet var at læreren og elevene skulle oppføre seg som om jeg ikke var til stede, ettersom jeg ønsket å påvirke undervisningssituasjonen i så liten grad som mulig.

Likevel vil en situasjon der en person utenfra er til stede ikke kunne foregå helt upåvirket. En må derfor alltid ta høyde for at en gruppe som blir observert av en forsker kan oppføre seg annerledes enn den normalt ville gjort, såkalt *observatøreffekt* (Ary, Jacobs & Sorensen, 2009). Hvilke ting forskeren fokuserer på og legger merke til under observasjonssituasjonen, vil naturlig nok også være sentralt i forhold til hva en som observatør sitter igjen med av inntrykk fra en denne situasjonen. Jeg hadde utarbeidet en observasjonsguide (vedlegg 1) i forkant av klasseromsbesøkene der jeg hadde satt opp noen fokusområder for hva jeg skulle se særlig etter. Jeg tok notater underveis i øktene slik at

lydopptakene fikk en så fyldig kontekstbeskrivelse som mulig. Da jeg tok disse notatene, skrev jeg inn i to forskjellige kolonner med et hovedskille mellom *beskrivelser* og *egne vurderinger*. Rett etter undervisningssekvensen var ferdig, skrev jeg så ned generelle refleksjoner i forhold til fokusområdene i observasjonsguiden.

I intervjuene var det jeg som la føringer for hva elevene snakket om, ettersom jeg stilte spørsmålene deltakerne snakket rundt ut ifra en intervjuguide (se vedlegg 2) jeg hadde utarbeidet på forhånd. Siden intervjuene var av semistrukturert natur, var jeg samtidig åpen for at elevene og lærerne skulle kunne trekke inn momenter som i utgangspunktet ikke var en del av mine spørsmål, men som likevel var relatert til intervjuets hovedtema. Dette presiserte jeg i forkant av alle intervjuene.

Både observasjonene og intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og alle disse opptakene ble siden transkribert i sin helhet. Under undervisningssekvensene, la jeg lydopptakeren på kateteret. Selv om læreren gikk rundt i klasserommet i løpet av økta, fikk opptakeren med seg alt læreren sa når hun snakket til hele klassen. Enkelte samtaler mellom enkeltelever og/eller elevgrupper og lærer kom også med på båndet, og disse er også transkribert der det er mulig å høre hva som blir sagt. Ved at veilederne mine også fikk tilgang til disse transkripsjonene, fikk jeg mulighet til å nyansere mine egne inntrykk fra undervisningsøktene og intervjuene gjennom å få andres perspektiver på datamaterialet mitt.

3.4 Utvalg og strategier for datainnsamling

Utvalget av informanter har vært gjort med både tilfeldig og ikke-tilfeldig utgangspunkt. Da jeg bestemte meg for å undersøke bruk av femavsnittsmetoden i skriveundervisning, var det naturlig å hente empiri fra en skole der denne skrivemetoden ble brukt av lærerne. Dermed var det på ingen måte en tilfeldig gruppe elever og lærere som ble valgt ut. Innenfor gruppen av de lærerne som hadde vært med i skrivegruppa i skolens skriveprosjekt, valgte jeg i samråd med veileder ut tre lærere som var særlig aktive i prosjektet og som i tillegg hadde mulighet til å slippe meg inn i klasserommet og stille til intervju. Første faset av utvelgelse av informanter var derfor strategisk og ikke-tilfeldig. Da jeg i neste omgang valgte elever til intervjuer, fant læreren deres fram til elever som hadde lyst og mulighet til å stille til intervju. Jeg ba ikke læreren om å velge elever ut ifra visse kriterier. Dermed var denne fasen av utvelgelsen tilfeldig. Samtidig kan jeg ikke gå ut ifra at elevene som jeg intervjuet er *representative* for klassene som helhet, og det kan være flere årsaker til at nettopp *de* ønsket å være med på intervjuet.

Utvalget av informantene datamaterialet mitt baserer seg på er på ingen måte representativt for en større gruppe elever og lærere på norske videregående skoler generelt, og materialet vil ikke gi noen mulighet for generalisering utover akkurat de klassene jeg har besøkt. Å finne fram til et representativt utvalg i denne sammenhengen var heller ikke en hensiktsmessig framgangsmåte for å kunne svare på problemstillingen min, ettersom jeg i denne oppgaven fokuserer på nettopp bestemte lærere og bestemte klasser.

Når det gjelder undervisningssekvensene jeg observerte, var et fellestrekk ved alle disse at det hovedsakelig var fagskriving som sto på programmet. Lærerne ga meg beskjed om når de skulle ha særlig fokus på dette med klassene sine, og jeg dro da på besøk for å observere nettopp disse øktene ettersom alle de tre lærerne hadde fortalt meg at de brukte elementer fra femavsnittsmetoden når de jobbet med denne typen skriving. Det var altså ikke tilfeldig hvilke økter jeg observerte. Samtidig var det ikke slik at lærerne jobbet med skriving kun de øktene jeg var til stede, men av praktiske årsaker og først og fremst på grunn av omfanget på denne avhandlingen, var det ikke hensiktsmessig å observere alle øktene lærerne jobbet med skriving.

3.5 Strategier for dataanalyse

Analysene jeg går gjennom i empirikapitlet er blitt gjort med utgangspunkt i flere forskjellige strategier. Da de ferdige transkripsjonene av intervjuene forelå, brukte jeg skjemaer for såkalt *meningsfortetting* for å komprimere og systematisere materialet. Kvale og Brinkmann (2010, s. 212) henviser til Giorgi (1975) når de beskriver en form for meningsfortetting der forskeren leter etter naturlige meningsenheter i intervjupersonens uttalelser, forkorter disse enhetene og uttrykker deres hovedtema, og i neste rekke kan disse temaene bli utgangspunkt for mer omfattende fortolkninger og analyser. Gjennom bruk av slike skjemaer, kunne jeg dermed lettere finne fram til særlig interessante uttalelser fra intervjuobjektene, og sammenlikne disse med andre uttalelser innenfor samme hovedtema.

Som forberedelse til analysene av observasjonsdataene, brukte jeg en noe annen framgangsmåte. Her laget jeg et eget skjema der jeg først listet opp flere spørsmål i forhold til *aspekter ved fagskrivingen* i rader, og deretter satt opp én kolonne for hver undervisningssekvens der jeg skrev ned svar på hvert av spørsmålene. På den måten var det lettere å se likheter og ulikheter ved de ulike undervisningssekvensene, samtidig som dette skjemaet ga meg flere konkrete fokusområder å gå ut ifra når jeg skulle foreta mer detaljerte analyser av materialet.

Med både meningsfortettingsskjemaene fra intervjuene og observasjonsskjemaet som utgangspunkt, og med problemstilling og forskningsspørsmål klart for meg, fant jeg fram til noen kategorier og temaer som jeg mener er særlig relevante for både materialet i sin helhet og for mitt fokus for undersøkelsene. Disse kategoriene og temaene ble sentrale i den videre analysen av empirien, og strukturen i empirikapitlet er derfor bygget opp etter disse kategoriene. Denne strategien for dataanalyse har flere fellestrekk med det Kvale og Brinkmann (2010, s. 240) kaller *ad hoc-tilnærming*, der forskeren benytter forskjellige meningsskapende taktikker for å finne sammenhenger og strukturer som er relevante for forskningsprosjektet. Eksempler på slike teknikker er blant annet å legge merke til mønstre og temaer, klyngedannelse, kontrastering og sammenlikning, samt skape begrepsmessig og teoretisk sammenheng (Miles & Huberman, 1994, ref. i Kvale & Brinkmann, 2010, s. 240), og dette var særlig hensiktsmessige framgangsmåter for analysen av materialet i mitt prosjekt.

De gangene jeg bruker elevtekster i analysene mine, brukes disse hovedsakelig med utgangspunkt i de lærerkommentarene tekstene har fått. Jeg har fått tilgang til 26 elevtekster med til sammen 116 kommentarer fra Bentes førsteklasse i naturfag, og dette er tekster som ble skrevet som en del av den skriveundervisningen jeg observerte. I analysene benytter jeg lærerkommentarene i tekstene for å se på hva Bente kommuniserer til elevene i forhold til kvalitetstrekk ved naturfaglige tekster, og her gikk jeg fram ved å dele kommentarene inn i to hovedgrupper etter hvorvidt de hovedsakelig fokuserte på tekstens *innhold* eller tekstens *form og struktur*. Denne inndelingen var uproblematisk, ettersom kommentarene enkelt lot seg plassere i en av disse to gruppene.

3.6 Anonymisering og samtykkeerklæring

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Samtykkeerklæringer (vedlegg 3) ble delt ut til samtlige elever og lærere som er med i intervju og som har deltatt i undervisning jeg har observert, og alle elevene og lærerne som er med har dermed fått informasjon om prosjektet og på frivillig basis valgt å være med som informanter. I transkripsjonene av lydfilene er alle personnavn og stedsnavn anonymisert. En særlig problemstilling for anonymiseringen av dette materialet, er det faktum at skolen og lærerne jeg skriver om har blitt omtalt med navn i flere tidsskrifter de senere årene gjennom skriveprosjektet de har hatt. Dette kommer jeg ikke utenom, og jeg har anonymisert personer og situasjoner i så stor grad det er mulig. Jeg har likevel vært særlig bevisst på å unngå å samle inn personopplysninger av spesielt sensitiv art på grunn av denne problemstillingen.

4 Empiri og analyse

4.1 Innledende presentasjon av datamaterialet, informantene og skolen

Da jeg hentet inn datamaterialet gjennom besøk på Fagerbakken videregående skole, ble dette gjort i samarbeid med tre lærere og i de tre fagene naturfag, biologi og engelsk. Første, andre og tredje trinn er representert, og materialet favner i sin helhet følgende fem⁴ klasser:

- **1M**, 1. klasse naturfag (Bentes elever)
- **1N**, 1. klasse naturfag (Sivs elever)
- **2BIO**, 2. klasse biologi (Bentes elever)
- **3BIO**, 3. klasse biologi (Bentes elever)
- **3ENG**, 3. klasse engelsk (Karins elever)

Jeg observerte én 90-minuttersøkt i hver av klassene 1M, 1N, 2BIO og 3BIO, samt to 90-minuttersøkter i 3ENG. Lærerintervjuet ble gjort med de tre nevnte lærerne. Elevgruppa jeg intervjuet fra 1M bestod av de seks elevene Eirik, Andreas, Sverre, Silje, Pernille og Hedda, mens elevgruppa jeg intervjuet fra 2BIO/3BIO bestod av de fire elevene Vilde, Nora, Mia og Linn. Jeg gjennomførte ingen intervjuer med engelskelevne. Alle fem klassene består av elever som går på studiespesialiserende utdanningsprogram. Elevene i 3ENG går for øvrig i en klasse der undervisningen er spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige, og dette går hovedsakelig ut på at det er færre elever i klassen, økt timetall i norsk og naturfag, tilpasset norskopplæring, samt en tilpasset engelskopplæring over tre år. Tilbudet de minoritetsspråklige elevene i denne klassen får tilsvarer likevel ordinær studiespesialisering.

For å skissere et bilde av materialets omfang og sammensetning, samt for å kunne kode sitatene jeg bruker senere i dette kapitlet, har jeg laget følgende tabell:

	Klasse 1M		Klasse 1N		Klasse 2BIO		Klasse 3BIO		Klasse 3ENG		Elev-intervju, 1M	Elev-intervju, 2BIO/3BIO	Lærer-intervju
Del av observasjonen	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II			
Sider i transkripsjonen	1-4	5-7	1-5	6-7	1-6	7-8	1-5	6-14	1-6	1-7	10	7	12
Kode	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Varighet totalt, minutter	40	37	37	43	48	19	42	39	67+14	44+37	23	19	39

Tabell 1: Koder for transkripsjoner fra observasjoner og intervjuer

⁴ To av klassene inneholdt flere av de samme elevene, ettersom flere av elevene i 2BIO-klassen jeg observerte våren 2011 fortsatte i 3BIO-klassen jeg observerte høsten 2011.

Som det framkommer av denne tabellen, observerte jeg i underkant av 8 klokketimer totalt i klasserommene, og transkripsjonene fra disse øktene er på til sammen 49 sider. Intervjuene varte i til sammen 1 time og 20 minutter, og transkripsjonene utgjør her 29 sider. Hver gang jeg gjengir sitater fra materialet, oppgir jeg en kode som viser til hvilken del av materialet sitatet er hentet fra, og denne koden består av en bokstav og et tall som henviser til henholdsvis klasse/del av observasjonen og sidenummer i transkripsjonen. Dermed vil for eksempel et sitat hentet fra del I av observasjonen i klasse 1M på side 4 i transkripsjonen merkes med "A4". Jeg har delt transkripsjonene fra hver 90-minuttersøkt i de fire naturfagsklassene i to (del I og II) på grunn av et kort friminutt. I transkripsjonene fra observasjonen i engelsklassen har jeg derimot valgt å *ikke* splitte opp de to 90-minuttersøktene, selv om det også her var lagt inn et friminutt. Dermed er det kun et friminutt mellom del I og del II av naturfagsobservasjonene, mens det er en dag mellom del I og del II av engelskobservasjonen.

Videre er det flere forhold rundt skolen og elevene som må nevnes, ettersom disse uunngåelig utgjør en relevant kontekst for datamaterialet jeg har samlet inn. Geografisk ligger Fagerbakken videregående skole utenfor Oslo i et område med lav urbaniseringsgrad og høy sosioøkonomisk status. Skolen har rundt 500 elever og tilbyr de tre utdanningsprogrammene studiespesialisering, idrettsfag, og service og samferdsel. Elevenes gjennomsnittskarakterer både i standpunkt og på eksamen i samtlige fellesfag skolen tilbyr på studiespesialiserende har siden 2006 og fram til i dag ligget over gjennomsnittet, både i fylket og nasjonalt (Utdanningsdirektoratet/Skoleporten, 2012).

De tre lærerne som åpnet klasserommene sine for meg, Bente, Siv og Karin, har flere års fartstid som lærere, og de har alle vært aktive i skolens skrivegruppe helt fra skriveprosjektet på skolen ble igangsatt i 2006. De tre har generelt en tett dialog med hverandre rundt undervisning, fagskriving og elevtekster. Bente og Siv tilhører begge skolens naturfagseksjon, og samarbeider i tillegg ofte om undervisningsopplegg for klassene sine.

Samlet sett er det klart at hovedpersonene i materialet jeg skal presentere er faglig sterke og motiverte elever, samt erfarne lærere som har engasjert seg særlig i å jobbe med skriving som grunnleggende ferdighet i fagene sine. I materialet mitt fikk jeg likevel noen nyanser utover denne generaliseringen, ettersom jeg også observerte i 3ENG, der undervisningen som nevnt var spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige. Der var elevenes bakgrunn naturlig nok mer variert, med forholdsvis store variasjoner i elevenes faglige ferdigheter sammenliknet med i de andre klassene, og dette mener jeg har gjort materialet mitt rikere helhetlig sett. Det er, som jeg også var inne på under avsnitt 3.4 i metodekapitlet,

likevel ikke til å komme fra at informantene mine *ikke* på noen måte kan sies å representere den gjennomsnittlige norske læreren og eleven.

4.2 Oppsummering av forløpet i de observerte undervisningsøktene

Alle undervisningssekvensene jeg observerte inngikk i en større undervisningskontekst. Som en bakgrunn for analysen av empirien og ikke minst sitatene i denne, er det på sin plass å gjøre rede for hva som slags undervisning som gikk forut for de øktene jeg observerte, samt hvilket forløp de ulike øktene hadde. Nedenfor tar jeg derfor, i grove trekk, for meg relevante forhold rundt øktene i de ulike klassene. Ettersom elevintervjuene ble gjennomført med elever fra henholdsvis klasse 1M og 2BIO/3BIO, utgjorde de undervisningsøktene jeg beskriver nedenfor også en viktig kontekst for disse intervjuene.

4.2.1 Klasse 1M og klasse 1N: Fagtekster om ”suksesjon i en norsk skog”

Faglig tema for skrivingen av fagtekster var det samme for de to førsteklassene i naturfag, klasse 1M og klasse 1N, nemlig *suksesjon i en norsk skog*. Begge klassene hadde vært på ekskursjon til Skogdalen, og begge skriveøktene bygget dermed på denne ekskursjonen. I tillegg hadde både Bente og Siv i forkant av denne ekskursjonen gjennomgått teori om suksesjon, samt at Bente også hadde gitt elevene i lekse å tenke over (1) hva som er særlig viktig å huske når en skal skrive en fagtekst og (2) hvilken rolle avsnitt spiller i en slik tekst.

Generelt var begge disse undervisningsøktene preget av stor grad av elevaktivitet og en positiv og vennlig tone både mellom elever og lærer og elevene imellom. Riktignok var det fire-fem elever i hver klasse som utmerket seg som særlig muntlig aktive i plenum, men samtlige elever bidro i samtalene med gruppene sine. I begge klasser stilte elevene lærerne spørsmål på høyt faglig nivå, og lærernes instruksjoner ble fulgt uten at de trengte å gjentas. Skrivingen foregikk for hånd, med ark og penn/blyant, og de bærbare datamaskinene elevene hadde med seg ble derfor ikke brukt i noen av disse to øktene. Ingen av elevene hadde blanke ark framfor seg ved øktas slutt, og de fleste hadde skrevet flere avsnitt på teksten.

Den observerte undervisningssekvensen på 90 minutter i klasse 1M hadde følgende forløp: (1) Bente deler klassen inn i grupper på fire, (2) elevene skriver ned fagbegreper (tatt fra eget hode) relatert til suksesjon i skog på et blankt ark og deler så disse med gruppa, (3) gruppa systematiserer begrepene tematisk, (4) felles gjennomgang av særtrekk ved fagtekster og særlig avsnittsinndeling i disse (5), individuelt arbeid der elevene får utdelt et nytt ark inndelt i fire seksjoner (”begreper”, ”setninger”, ”avsnitt”, ”innledning og avslutning”), (6)

Bente går gjennom et konkret eksempel på hvordan en kan utvide begrep til setning, og utvide setning til avsnitt, (7) elevene velger seg begreper og utvider disse til setninger, og videre til avsnitt, og de får bruke notater og lærebok som kilder, (8) Bente minner om at arbeidet skal kunne ut i tekster som skal leveres og vurderes på bakgrunn av kompetansemål og vurderingskriterier elevene har tilgang til, (10) felles gjennomgang av hvilken funksjon innledning og avslutning har i en tekst, (11) elevene får skrive videre på tekstene sine fram til øktas slutt.

90-minuttersøkta i klasse 1N hadde flere fellestrekk med den i 1M, og forløp slik: (1) Siv deler inn klassen i grupper på mellom tre og fem elever, (2) etter noen minutters tenkepause skriver elevene (uten kilder) ned fagbegreper relatert til emnet ”suksessjon i skog” på gule lapper Siv har delt ut, (3) gruppene skal sammen systematisere begrepene på de gule lappene ut ifra overordnet/underordnet relasjon, (4) felles gjennomgang av hva en god fagtekst er, med særlig fokus på avsnitt, og her ber Siv elevene ta utgangspunkt i det de har lært om skriving i norsktimene, (5) Siv gir et konkret eksempel på hvordan en kan utvide begreper til setninger, og setninger videre til avsnitt, (6) Siv gir ut ark delt i fire seksjoner (”begreper”, ”setninger”, ”avsnitt” og ”innledning og avslutning”), (7) elevene settes i gang med skriving av femavsnittsskisser og Siv informerer om at de ferdige tekstene skal leveres og vurderes, (8) elevene får skrive fram til øktas slutt.

4.2.2 Klasse 2BIO: Fagtekster om ”variasjon og tilpasning”

Faglig tema for skrivingen var her *variasjon og tilpasning*. Arbeidet i den 90-minuttersøkta jeg observerte var første fase av et større gruppearbeid der sluttproduktet skulle være veggaviser. Skrivingen av fagtekster skulle gi elevene et grunnlag for i neste omgang å presentere relevant teori gjennom veggavisene. Veggavisene skulle så presenteres av gruppene for klassen gjennom muntlige framlegg på omtrent femten minutter hver. De ferdige fagtekstene skulle altså ikke leveres til Bente, men benyttes som råstoff til gruppenes veggavis.

Generelt var økta preget av et innhold på høyt faglig nivå og elever med stor faglig interesse, og jeg opplevde den samme positive tonen som i klasse 1M og 1N. Frekvensen på spørsmål fra elevene vitnet om et undervisningsmiljø med rom for diskusjon. Etter beskjed fra lærer skrev elevene for hånd hele økta, og datamaskiner ble dermed ikke brukt.

Økta forløp slik: (1) Bente deler klassen inn i grupper på mellom tre og seks elever, (2) felles gjennomgang av hva som er viktig for dette skrivearbeidet, og dette er særlig *innhold* og *relevant bruk av begreper*, (3) felles gjennomgang av både tekststruktur og

skrivestrategier, (4) elevene får beskjed om å skrive ned fire begreper/stikkord som er særlig relevante for temaet (variasjon og tilpasning), og de kan bruke læreboka hvis de ønsker, (5) elevene utvider disse fire begrepene til fire setninger, (6) elevene skriver en innledningssetning og en avslutningssetning, og Bente presiserer hvilke funksjoner disse to skal ha i forhold til teksten, (7) Bente gir beskjed om at elevene nå har laget grunnlaget for tekstene sine, (8) elevene skal utvide setningene til avsnitt, ett avsnitt til hver setning, (9) ny felles gjennomgang av ulike strategier for å utvikle setninger til avsnitt, (10) sekvens med selvstendig skriving, (11) Bente ber elevene dele begrepene de har valgt med resten av gruppa si, (12) elevene får beskjed om å lage hver sin tittel på tekstene, (13) før økta avsluttes gir Bente elevene i lekse å fullføre de fire hovedavsnittene, og de som ønsker det kan i tillegg fullføre innlednings- og avslutningsavsnittet.

4.2.3 Klasse 3BIO: Fagtekster om "fotosyntese"

I denne økta jobbet klassen med en tidligere gitt eksamensoppgave, og tema for denne oppgaven, og dermed også for økta, var *fotosyntese* med utgangspunkt i konstruksjonen til en sørafrikansk plante som heter "levende steiner". Dette var fagstoff elevene snart skulle ha en prøve i. I forkant av økta hadde elevene fått i lekse å se på denne eksamensoppgaven og tenke over hva spørsmålene i den gikk ut på. Tekstene, altså forslagene til besvarelse på eksamensoppgaven, kunne leveres inn til Bente av de elevene som ønsket det. Det var dermed ikke obligatorisk å levere disse inn. Uansett skulle teksten være på maksimalt to dataskrevne sider.

I motsetning til de andre klassene, som bestod av både gutter og jenter, var det kun *jenter* i denne klassen. Også her vitnet elevenes innstilling (slik den framkom gjennom økta) og arbeidsinnsats om solid faglig interesse, og alle elevene bidro i gruppediskusjonene. De fleste spørsmålene som ble stilt læreren var på detaljnivå i forhold til fagstoffet og skrivingen. Gjennom hele økta var det en vennlig tone med flere innslag av små latterutbrudd både hos lærer og elever, selv om noen av elevene mot slutten av økta riktignok uttrykte nervøsitet i forhold til den kommende prøven. Disse ble eksplisitt beroliget av læreren og medelever, og alle spørsmål rundt prøven ble besvart før øktas slutt. Elevenes datamaskiner ble ikke brukt i løpet av økta.

Øktas forløp så slik ut: (1) Bente viser en tidligere gitt eksamensoppgave på projektor og sier de skal jobbe med denne sammen, (2) elevene deles inn i grupper på mellom tre og fire, og får utdelt blanke gule lapper, (3) felles gjennomgang av hvilke læreplanmål oppgaven dekker, (4) elevene bes skrive ned stikkord og begreper på de gule lappene som de tenker er

relevante for oppgaven, uten samarbeid eller bruk av kilder, (5) elevene leser lappene sine høyt for gruppa, og lappene samles på et blankt ark på gruppas bord, (6) felles gjennomgang av viktige punkter i oppgaveteksten, (7) gruppene skal systematisere de gule lappene ut ifra hvilke som hører sammen, (8) gruppene besøker hverandres bord og henter ideer fra de andres lapper, nye begreper innlemmes i gruppas eksisterende "lapp-kategorier" (9), Bente ber elevene finne fram til to eller tre faglige hovedpunkter som skal være styrende for hvordan de vil legge opp besvarelsen sin, (10) felles gjennomgang av hvordan elevene har tenkt og diskusjon rundt ulike strategier for å disponere en eksamensbesvarelse, (11) Bente ber elevene skrive et forslag til innledning til teksten, (12) felles gjennomgang av hvilken funksjon avsnittsinndeling tjener, samt kort gjennomgang av kildebruk, (13) Bente minner om at tekstene også skal ha en kort avslutning, (14) resten av økta brukes til felles gjennomgang av spørsmål elevene har til den kommende prøven.

4.2.4 Klasse 3ENG: Leserinnlegg og argumentasjon

Engelskundervisningen i denne minoritetsklassen foregikk i et forholdsvis lite rom med få elever. Dermed ble undervisningssituasjonen "intim" på den måten at elevgruppa var mer som en gruppe enn som en klasse, og elevene kunne snakke sammen på tvers av rommet uten å heve stemmen noe særlig. De to 90-minuttersøktene jeg observerte foregikk over to dager, og var en del av et større sammenhengende undervisningsopplegg knyttet til argumentasjon og kildebruk. Utgangspunktet for begge de to øktene var den autentiske nyhetsartikkelen "A Solitary Elephant Poses a Big Problem in Alaska" om en elefant i en dyrehage i Alaska. Undervisningsopplegget for økt I omfattet skriving av sammendrag av artikkelen, gjennomgang av ukjente ord, gjennomgang av ulike engelske bindeord, mens økt II omfattet gjennomgang av kildebruk og regler for kildehenvisning, samt skriving av argumenterende tekster i form av leserinnlegg. Leserinnleggene skulle ikke sendes inn noe sted, men de skulle senere leveres inn til Karin. Elevene kunne selv velge hvorvidt de ønsket karakter på tekstene eller ikke, og Karin kalte det hele for en "skriveøvelse". I forkant av den første økta hadde elevene hatt i lekse å skrive en eller to oppsummerende setninger til hvert avsnitt i artikkelen om elefanten i Alaska, for så å føye disse setningene sammen til et førsteutkast av et sammendrag ved å bruke bindeord fra en bestemt side i læreboka.

Generelt ga observasjonen i disse øktene meg inntrykk av at klassemiljøet var tett og at lærer og elever kjente hverandre godt, samt at elevene gjerne hjalp hverandre med det faglige. I denne klassen var det i tillegg tydelig at det var langt større språk innad i gruppa når det gjelder faglig nivå sammenliknet med de fire andre klassene. Dette var heller ikke særlig

rart ettersom elevene i 3ENG hadde svært forskjellig bakgrunn både språklig, kulturelt og i forhold til hvor mange års engelskundervisning de hadde vært gjennom. Læreren, Karin, snakket høyt og tydelig på engelsk under hele økta, men slo enkelte ganger over til norsk når hun skulle forklare noe. Hun var i tillegg nøyte med å forklare punkter elevene ga uttrykk for at de opplevde som vanskelig, særlig på tomannshånd med enkeltelever. Spesielt to elever var muntlig aktive i plenum, mens de andre elevene var mer stille. Alle elevene brukte bærbar datamaskin mens de jobbet med tekstene sine.

Første 90-minuttersøkt i denne klassen forløp som følger: (1) Karin forhører seg om hvor langt elevene har kommet med sammendraget sitt, og gir et eksempel på et sammendrag av artikkelen som hun selv har laget, (2) felles gjennomgang av ulike typer engelske bindeord en kan bruke mellom setninger og avsnitt, elevene får disse utdelt på ark, (3) elevene får beskjed om at de skal bruke disse bindeordene i artikkelsammendragene sine, (4) elevene jobber individuelt med skriving av hvert sitt sammendrag fram til øktas slutt.

Andre 90-minuttersøkt, som altså ble gjennomført dagen etter den ovenfor, forløp slik: (1) Karin gir beskjed om at elevene skal skrive hvert sitt leserinnlegg med utgangspunkt i artikkelen om elefanten i Alaska, og hun går gjennom hva dette leserinnlegget skal inneholde, (2) Karin setter elevene i gang med noen minutters press-skriving, (3) elevene skal trekke ut argumenter fra press-skrivingen, slik at de kan bruke disse argumentene i egen tekst, (4) Karin minner elevene om at avsnittene skal struktureres med innledende temasetning og at hvert avsnitt skal holde seg til én hovedidé, (5) elevene skriver på tekstene sine mens Karin går rundt og støtter, (5) felles gjennomgang av ulike måter å referere til kilder, (6) økta avsluttes med at Karin informerer om leveringsfrist, og hun sier at elevene ikke trenger å ha med innledning og avslutning på tekstene i dette førsteutkastet.

4.3 Strukturert fagskriving på timeplanen: Femavsnittsmetoden i praksis

4.3.1 Generell problematikk rundt begrepet femavsnittsmetoden

Allerede da jeg hadde mitt første møte med lærerne på Fagerbakken, forsto jeg at det eksisterte noe ulike oppfatninger av hva femavsnittsmetoden *egentlig* var for noe. Selv hadde jeg Flyums egen beskrivelse klart for meg, der femavsnittsmetoden står som en benevnelse på kombinasjonen av de tre grunninstruksene jeg beskrev nærmere under avsnitt 1.5: (1) å stille spørsmål, (2) å skrive femavsnittsskisser og (3) å gi og få veiledning. Det ble imidlertid tidlig klart at både lærere og elever på Fagerbakken oftest refererte utelukkende til grunntrinn 2, nemlig femavsnittsskissene, når de brukte benevnelsen *femavsnittsmetoden*. Dette har vært en

utfordring for mitt prosjekt, ettersom det er svært viktig å ha tydelige og klare definisjoner på sentrale begreper i det en skal undersøke. Ikke minst var denne begrepsproblematikken en utfordring for hvordan jeg skulle formulere spørsmålene i intervjuene.

En løsning på dette problemet kunne vært å klargjøre for alle informantene i forkant av intervjuene hva jeg selv legger i begrepet femavsnittsmetoden, basert på Flyums beskrivelse, slik at denne betydningen kunne være utgangspunkt. Det ble likevel klart at dette ikke var noen god løsning, ettersom det nettopp var et interessant aspekt ved undersøkelsene mine å finne ut hvordan lærerne og elevene faktisk beskrev med egne ord hva hovedtrekkene i skrivemetodene de brukte gikk ut på. De gangene jeg under intervjuene fikk direkte spørsmål fra intervjupersonene om hva jeg egentlig la i begrepet femavsnittsmetoden, forsøkte jeg derfor i så stor grad som mulig å peke tilbake på det de allerede hadde sagt at de selv la i begrepet.

I hovedsak omhandler materialet mitt bruk av, og uttalelser om, femavsnittsmetoden som en steg-for-steg-metode for å komme fram til femavsnittsskisser, og altså kun én av tre deler av Flyums opprinnelige kombinasjon av de tre grunninstruksene som *sammen* utgjør hans femavsnittsmetode. Likevel kommer jeg senere til å peke på hvordan elementer fra både trinn 1 og 3 er med i skriveundervisningen, selv om disse ikke nødvendigvis betraktes som en del av femavsnittsmetoden slik elevene og lærerne ser det. Til denne problematikken hører det også med at både lærere og elever så femavsnittsmetoden som synonymt med den allerede nevnte amerikanske tekstmalen *five paragraph essay*. Denne begrepsproblematikken vier jeg oppmerksomhet under avsnitt 4.6.1 nedenfor.

4.3.2 Å skrive for å lære naturfag: Faginnholdet i sentrum

Et gjennomgående trekk ved den naturfaglige⁵ skriveundervisningen jeg observerte, var et tydelig hovedfokus på et *faginnhold* som skulle læres. Både gjennom undervisningen og i intervjuene ga lærerne og elevene eksplisitt uttrykk for at dette var et særlig formål for skrivingen de holdt på med. Jeg skal nå ta for meg hvordan dette faglige fokuset manifesterte seg i praksis gjennom eksempler fra både undervisningssekvenser, intervjuer og lærerkommentarer fra elevtekster.

Jeg velger å gjennomgå fokuset på *faginnhold* (4.3.2) og fokuset på skrivingen og struktureringen av selve *fagteksten* (4.3.3) hver for seg, til tross for at disse aspektene ofte

⁵ Når jeg videre bruker begrepene ”naturfaglig”, ”naturfagsundervisningen” og ”naturfagene”, omfatter disse både de to førsteklasse i naturfag i tillegg til andreklassen og tredjeklassen i biologi.

overlapper hverandre på naturlige måter. Som jeg allerede har vært inne på i teorikapitlet, er fagets tekster i høyeste grad en del av faget. Når jeg likevel har valgt å gjøre et skille i denne gjennomgangen, er det for å vise hvordan faginnholdet på den ene siden, og skrivingen på den andre, ofte ble vektlagt hver for seg i selve undervisningen. Dette henger igjen sammen med prosessaspektet ved skriveundervisningen, og dette vier jeg mer oppmerksomhet under avsnitt 4.3.4.

Gjennom transkripsjonene fra undervisningsobservasjonene i naturfagene var det tydelig å se visse relaterte ord som går igjen svært ofte, nemlig ord som *fagbegreper*, *fagstoff*, *faginnhold* og *teori*. De to naturfagslærerne, Bente og Siv, er klare i formidlingen av hvor viktig det faglige innholdet er når elevene skal i gang med å skrive tekster. Følgende sitater⁶ er fra undervisningssekvensen i Bentes førsteklasse i naturfag (1M):

Elev: Hvor faglig vil du at teksten skal være?

Bente: Veldig. Jeg vil at dere bruker de fagbegrepene som hører til suksessjon, at de brukes på en riktig måte, men det er ikke sånn at dere nå skal pøse på, bare for liksom å få med fagbegrepene, men det er viktig at dere også bruker dem på en naturlig måte. Det, det er viktig altså. [...] (B6)

Også når hun gir instruksjoner før biologiklassen (2BIO) skal skrive tekster til veggaviser er budskapet om fagbegreper klart:

[...] Innholdet i veggavisen, tema tittel teori, altså en faglig tekst som skal inneholde de her relevante biologiske begrepene våre. Ute etter dem hele tiden. [...] (Bente) (E1)

I likhet med Bente er også Siv eksplisitt på dette punktet når hun diskuterer fagskriving og hva som kjennetegner en god fagtekst med klassen (1N), og hun er opptatt av hvordan korrekt bruk av begreper handler om å være *presis*:

Vetle: God setningsoppbygging med bra faglige uttrykk.

Siv: Faglige uttrykk, nevner han. Faglige uttrykk må den ha. Og hvorfor er det viktig i en faglig tekst, tror dere? Aurora?

Aurora: For å kunne uttrykke seg riktig?

Siv: Riktig, og så bruker vi gjerne et annet ord også.

Elev: Nøyaktig.

Siv: Nøyaktig. Det er viktig, og det er veldig viktig i naturfagene. Det å være presis når man skriver. [...] og ved å bruke faguttrykk, så klarer vi å si ting veldig presist og nøyaktig, uten å bruke veldig mange ord. Og det er kanskje noe av det som er spesielt med fagtekster i naturfagene. Det at vi ønsker å ha tekster som er veldig, gjerne veldig korte, og presise. Det er viktig for dette. Nøyaktige. Presist. Så det gjør noe med teksten vår, som gjør at den forteller akkurat det vi vil fortelle på en slik måte at andre forstår akkurat hva vi mener. [...] (C2-3)

⁶ Når jeg har merket enkelte ord i sitatene med understrekning, markerer dette *betonet* stavelse i informantens uttalelse.

Det er altså svært viktig at elevene benytter presise fagbegreper i tekstene, og i tillegg framkommer det av alle tre sitatene ovenfor at disse begrepene skal brukes på riktig måte og være relevante for den sammenhengen de står i. Av det noe lange sitatet fra klasse 1N ovenfor kommer det for øvrig også tydelig fram hvordan gjennomgangen av fagskriving var noe lærerne la opp til at *elevene* skulle delta i ved å komme med innspill og stille spørsmål, og dette så jeg i flere av klassene. Betydningen av adekvat bruk av fagbegrepene understrekes også av Bente i lærerintervjuet:

For du kan godt skrive mye rart om suksessjon uten at du bruker så forferdelig mye fag-, biologiske fagbegreper. Synes elevene. Det er ikke sikkert læreren synes at det er like fornuftig å ikke bruke de her begrepene (latter). (Bente) (M7)

Selv om elevene klarer å skrive om fagstoffet ved å bruke hverdagslige ord og begreper, er ikke dette tilstrekkelig når de skal skrive tekster i faget, og for både Bente og Siv er det altså helt sentralt at elevene ”skriver seg inn” i faget ved å bruke faglig relevante termer og begreper.

4.3.2.1 Hovedformålet med skrivingen

Jeg stilte lærerne spørsmål om hva de så som hovedformålet med at elevene skulle skrive tekster med tema ”suksessjon i skog”, som var det temaet begge de to førsteklassene jobbet med mens jeg observerte dem. Da fikk jeg følgende svar:

Siv: Bruke begrepene.

Bente: Ja.

Siv: Ikke sant, på en adekvat måte, sånn at de, de viser at de har skjønt hva vi egentlig har holdt på med. Og da å skrive en sånn fagtekst hvor de på en måte må bruke, hvor det er krav til at de bruker fagbegreper gjør jo at de får sortert begrepene sine rett og slett.

Bente: Mmm. Og finner begrepene.

Siv: Ja.

Bente: [...]

Siv: Så de kan liksom sitte og pugge dem i boka, men når de må skrive en tekst, så må de på en måte aktivt bruke dem, og da må de på en måte få en mer dyptliggende forståelse av selve begrepene. Internalisering eller noe sånt noe heter vel det på fint (latter). (M7)

Her var det altså viktig for lærerne at skrivingen skulle føre til en dypere forståelse av fagbegrepene hos elevene, og det var på ingen måte snakk om ”skriving for skrivingens skyld”. Ble dette så kommunisert eksplisitt til elevene, og delte elevene denne oppfatningen om hovedformålet med skrivingen? Mens Siv går rundt og hjelper førsteklassen sin med skrivearbeidet, sier hun følgende med hevet stemme:

[...] og mye av planen er at for det første så skal dere lære om det, og for det andre skal dere lære å skrive en fagtekst [...] (Siv) (D6)

Her kommer det altså eksplisitt fram at formålet er todelt, med både læring av faginnhold og utvikling av ferdigheter i å skrive naturfaglige tekster. Bente kommuniserer på sin side dette skriveformålet implisitt når hun begrunner hvorfor det er så viktig at elevene ikke skriver for mye av andre kilder, men bruker egne ord når de skriver:

[...] Men å skrive av dem (kildene) blir så innmari lite læring, så det du lærer av er faktisk at du da greier å bruke dine egne ord, og si det samme. (Bente) (B6)

Da jeg under intervjuet stilte de seks elevene fra klasse 1M spørsmål om hva de så på som hensikten med å skrive teksten med tema ”suksesjon i skog”, svarte de følgende:

Eirik: Vi lærte om natur. Naturfag. [...]

Sverre: En lang retningsbestemt endring i et økosystem (latter)

Pernille: Ja (latter)

Intervjuer: *Dere skulle lære et faginnhold?*

Eirik: Ja.

Pernille: Ja, det er jo en måte å lære stoffet på [...].

Hedda: Ja, også skulle vi også bruke den kunnskapen til å beskrive hvordan et område så ut, så på en måte, ja, man måtte på en måte kunne kunnskapen for å kunne beskrive det, så da måtte man sette seg ekstra godt inn i det, på en måte.

Eirik: Vi dro på tur til Skogdalen. Også så vi, så stoppet hun oss på flere områder og ba oss om å beskrive hva slags fase suksesjonen var. Akkurat det området. Og derfor satte hun jo i gang teorien i praksis. Det syntes jeg var god læring, i hvert fall.

Pernille: Mmm. (K8)

Av dette ser vi et tydelig samsvar mellom det *lærerne sier* de vektlegger, og det *elevene oppfatter* at lærerne vektlegger i skrivingen. Vi kan selvsagt ikke vite om samtlige elever i de fire naturfagsklassene ville svart det samme om de hadde fått liknende spørsmål, men sitatet gir uansett belegg for å hevde at Bente og Sivs hovedformål med skrivingen i hvert fall har nådd fram til enkelte av elevene. Vi kunne for eksempel tenkt oss at elevene over hadde svart at de tenkte seg at hensikten med skrivingen var å gi læreren grunnlag for å sette karakter, eller at de ikke så noen hensikt i det hele tatt: ”det er noe læreren har bestemt, så derfor må vi gjøre det”, eller ”det står i arbeidsplanen”. Men dette var altså ikke tilfellet med disse elevene, ettersom både Eirik, Sverre, Pernille og Hedda var enige om at skrivearbeidet først og fremst skulle gjøre dem bedre kjent med fagstoffet. Av sitatet over ser vi i tillegg at Eirik reflekterer over hvordan læreren benyttet ekskursjonen til Skogdalen til å bygge bro mellom teori og praksis, og hvordan dette gjorde at han lærte fagstoffet bedre.

4.3.2.2 Lærerkommentarer med fokus på faglig innhold i elevtekstene i 1M

Når det gjelder Bentes kommentarer til suksessjons-tekstene som førsteklasse hennes skrev og leverte inn, ser vi også her at det faglige innholdet helt eksplisitt kommuniseres som særlig sentralt. I hovedsak fant jeg to typer kommentarer, dem som gikk på *tekststruktur* (disse kommer jeg tilbake til under avsnitt 4.3.3) på den ene siden, og kommentarer som handlet om *selve innholdet* i forhold til formuleringer og bruk faglige begreper på den andre. Alle 26 tekstene sett under ett, var det kommentarer av sistnevnte type det var flest av: av de totalt 116 kommentarene gikk 89 (77%) av dem på innhold, mens 27 (23%) av dem gikk på struktur. Det var kun én av alle de 26 tekstene som *kun* inneholdt kommentarer som gikk på struktur.

I kommentarene som gikk på innhold, var det særlig ulike varianter av følgende kommentarer som gikk igjen (antallet kommentarer innenfor denne gruppa står i parentes): ”dette bør utdypes/eksemplifiseres” (54, tilsvarende 60%), ”dette kan forkortes/dette er ikke relevant nok til å være med i teksten” (11, tilsvarende 12%), ”her finnes det andre mer faglig relevante begreper” (8, tilsvarende 9%). Det er altså helt klart flest kommentarer som påpeker behov for utdyping og eksemplifisering av det stoffet elevene trekker fram i tekstene sine, og her er noen eksempler på slike kommentarer: ”hvorfor?”, ”hva betyr dette?”, ”fortell mer om dette”, ”her kunne du benyttet Skogdalen som eksempel” og ”forklar”. Samtidig innledes slike kommentarer om utdyping flere steder av formuleringer som ”bra”, ”spennende”, ”dette vil jeg høre mer om”. Dermed kan en si at slike kommentarer på denne måten får et positivt preg: Bente påpeker at eleven har fått med noe viktig og relevant, og nettopp derfor bør dette utdypes ytterligere.

Oppsummert kan vi si at det faglige fokuset for skriveundervisningen i de fire naturfagklassene handlet om å trene på å bruke rett fagbegrep på rett plass. I første omgang skulle elevene tilegne seg de aktuelle fagbegrepene innenfor emnet, og i andre omgang gjaldt det å bruke disse på riktig måte i tekstene. På denne måten ble skrivingen et middel for elevene både til å finne fram til aktuelle fagbegreper og vurdere hvilke av disse som var relevante å benytte, samt at de gjennom tekstene også fikk vist læreren at de hadde en oversikt over faginnholdet.

4.3.3 Eksplisitt fokus på den strukturerte teksten

I tillegg til det fokuset på faginnhold jeg gjorde rede for ovenfor, var det tydelig at et viktig formål med tekstene som elevene i alle fem klassene skrev også var å trene på å skrive *strukturerte tekster* med presise formuleringer og et godt språk. Jeg skal nå gi flere eksempler

på hvordan dette kom til syne i praksis. Først tar jeg for meg naturfagsundervisningen gjennom å se på hva lærerne formidlet gjennom både uttalelser i undervisningsøktene og lærerkommentarer i elevtekstene, og deretter viser jeg hvordan elevene selv uttrykker bevissthet rundt form og struktur i tekstene de skulle skrive. Jeg tar for meg hvordan dette fokuset på form og struktur også var til stede i engelskundervisningen under et eget avsnitt, 4.3.3.4.

Under dette avsnittet (4.3.3) kommer jeg hovedsakelig til å konsentrere meg om hvordan *tekststruktur* var tema i undervisningen og intervjuene. Selv om fokuset på *skrivestrategier* var godt integrert i gjennomgangen av tekststruktur i undervisningen, velger jeg å vie arbeidet med skrivestrategier oppmerksomhet for seg under avsnitt 4.3.4, som handler om hvordan lærerne delte skrivearbeidet inn i ulike steg og prosesser. Her skiller jeg altså mellom det Hertzberg (2006, s. 119-120) kaller henholdsvis tekstkompetanse og prosesskompetanse.

4.3.3.1 Lærernes formidling av trekk ved den gode naturfaglige teksten

I skriveingen jeg observerte i naturfagene var det særlig det lærerne kalte *fagtekst* som var i fokus. Både Siv og Bente startet skriveøktene i førsteklasse sine med en eksplisitt gjennomgang av hvilke særtrekk slike fagtekster har, særlig når det gjelder struktur og avsnittsinndeling. Da var elevene aktive og kom med sine synspunkter på hvilke særtrekk dette handler om. Dette sitatet er fra denne diskusjonen i klasse 1M:

Bente: [...] Altså, hva tenker dere på når dere skal lage en tekst som inneholder faglig stoff. Hva skal være med da. Og så ba jeg dere om en ting til, og det var. Hva har dere lært om avsnitt i en tekst. Torstein?

Torstein: Ett til hvert tema. [...]

Bente: Hva betyr det?

Torstein: Altså, når man bytter tema, så må man bytte avsnitt.

Bente: Hver gang du bytter tema, så bytter du avsnitt. Ja. [...] så altså, det du skriver i ett avsnitt, det skal handle om det samme.

Torstein: Ja.

[...]

Hedda: Første setning skal på en måte ofte fortelle noe om hva avsnittet handler om.

Bente: Førstesetningen i avsnittet forteller hva jeg som leser kan vente meg å lære noe mer om, lese noe mer om. Kjempeviktig. Første setning forteller hva avsnittet handler om. (A2-3)

Her ser vi at elevene på forhånd har flere tanker om tekststruktur og avsnittsinndeling, og de trekker fram både hvordan hvert avsnitt bør holde seg til ett tema, samt at et avsnitt bør innledes med en temasetning. Siv velger å la elevene i sin førsteklasse, 1N, diskutere særtrekk

ved fagtekster i grupper før den felles diskusjonen, og hun gir denne instruksjonen før gruppene skal diskutere:

[...] Nå skal vi hente fram det dere kan om å skrive, og det er ting ofte dere har lært i norskfaget. Dere har lært å skrive gode tekster i norsk, i norskfaget. Og det dere skal tenke på og diskutere litt nå, hva er en god tekst? Hva er en fagtekst? Det er viktig nå, ikke sant. For vi skal skrive en fagtekst i naturfag. Hvordan er en sånn god tekst? Hvordan, hva i, hva er det med en fagtekst, i motsetning til en annen type tekst, og hvordan skriver vi avsnitt. De tre tingene vil jeg at dere skal diskutere. En god tekst, en fagtekst og avsnitt. De tre tingene diskuterer dere i gruppa nå. (Siv) (C2)

Vi ser at Siv ønsker at elevene skal ta med seg det de har lært om tekster gjennom norskundervisningen, samtidig som hun minner om at det handler om en naturfaglig tekst. I den felles diskusjonen som fulgte kunne vi blant annet høre følgende:

Siv: Ja? Er dere klare til å hente frem kunnskaper fra norsken? Hva er en god tekst? Noen som har en, en, noe, en gruppe som har noe om det.

[...]

Elev: Fisken.

[...]

Maren: Hodet, altså innledning, og så kroppen er hoveddel, og halen er avslutning.

Siv: Hode. Innhold. (Siv tegner en fisk på tavla) (latter) Og hale. Det har dere lært at en god tekst skal ha. Og det er helt riktig. En innledning, en, et innhold, også en avslutning. Og det skal også tekster i naturfag ha, når vi skriver fagtekster, så må vi ha hode og hale på det vi skriver, ikke bare en masse innhold. Så fisken, den gjelder i naturfag og, den. Og det er jo bra. Hvis vi tenker en god fagtekst, da, hva må den i tillegg ha her. Vetle?

Vetle: God setningsoppbygging med bra faglige uttrykk.

Siv: Faglige uttrykk, nevner han. Faglige uttrykk må den ha. [...] Så er det den siste her, hva er avsnitt, hva er et avsnitt. Markus?

Markus: Du må dele teksten din inn i avsnitt da, [...] du tar ett tema da, innenfor ett avsnitt.

Siv: Ett tema innenfor ett avsnitt. Har dere hørt det flere av dere?

Elever: Ja.

Siv: Ja. Det er kjempeviktig. Ett tema. Har dere hørt om temasetninger? Hva er en temasetning? Søren?

Søren: Setningen som begynner avsnittet. Og oppsummerer avsnittet.

Lærer: Ja. Og hva skal en sånn temasetning som begynner og oppsummerer avsnittet gjøre? Simen?

Simen: Det skal komme med en påstand.

Siv: Det kan komme med en påstand. Andre ting?

Elev: Kan kanskje fortelle litt om hva avsnittet har å by på.

Siv: Det kan den. [...] (C2-3)

Vi ser altså at diskusjonen rundt fagtekster i 1N dreier seg rundt akkurat de samme tingene som i 1M, nemlig struktur både på tekstnivå (avsnitt) og setningsnivå (temasetninger). Både Bente og Siv avsluttet denne gjennomgangen med å gi elevene et konkret eksempel på hvordan tre hovedtemaer hver kan utvides til tre setninger, for så igjen å utvides til tre avsnitt innledet av hver sin temasetning. Temaet for denne fiktive teksten var, hos både Bente og Siv, ”Norge som ferieland”, med de tre hovedtemaene ”klima”, ”severdigheter” og ”prishiv”.

Dette hverdagsnære og ikke-faglige eksempelet var trolig enkelt å forstå for alle elevene, og ettersom de to lærerne brukte akkurat dette emnet, er det grunn til å tro at dette ikke var et tilfeldig eksempel de kom på der og da.

Videre tas tekstenes innlednings- og avslutningsavsnitt opp litt senere i begge skriveøktene hos 1M og 1N, og også her bidrar elevene. Dette er en del av dialogen i klassen til Bente:

Bente: Da går jeg nå til siste side (Bente holder opp A3-arket elevene har fått utdelt). [...] Hvor det da står innledning og avslutning. Innledning til slutt, er ikke det litt rart da? Torstein?

Torstein: Nei. Fordi man skal fortelle i innledningen hva man skal skrive i hoveddelen. Og det kan man ikke uten å ha gjort den ferdig.

Bente: Det kan være veldig lurt å skrive innledningen til slutt, sånn som Torstein sier. Fordi at da har du skrevet en hoveddel, og da har du på en måte fortalt en historie, og så skal innledningen fortelle noe om den historien som kommer. Altså noe generelt. [...] Men noen ganger, så skriver man jo en innledning først. [...] Også gå tilbake, lese gjennom teksten din, og se. Er det sammenheng mellom teksten jeg har skrevet, og den innledningen jeg har skrevet. Eller er det ikke. Avslutningen da, den får lov å komme til slutt. En konklusjon. En oppsummering. Hva er det vi har jobbet med. Hva er det teksten handler om, hva er det teksten skal konkludere med. Hvis jeg oppsummerer, så vil det si at- Eirik?

Eirik: Vi skal ikke ha noen personlige meninger i den avslutningen, ikke sant?

Bente: Nei. (B6-7)

Også i Sivs klasse kom det opp at det kan være lurt å skrive både innledning og avslutning på teksten helt til slutt:

Siv: [...] Til slutt, så skriver dere innledningen og avslutningen. Og hvorfor skal dere gjøre det til slutt? Lars?

Lars: For da vet du hva teksten handler om.

Siv: (latter) Da vet du hva teksten handler om, veldig lurt. For hva er det innledningen er?

Lars: Den skal jo oppsummere teksten, på en måte, eller

Siv: Ja. Den skal fortelle hva som kommer. Kanskje komme med noen definisjoner hvis det passer sånn. Og avslutningen skal på en måte oppsummere det hele. (C4)

I begge sitatene ovenfor ser vi at diskusjonen om tekststruktur utvikler seg til også å handle om skrivestrategier: Ettersom en innledning skal fortelle leseren om hvilke sentrale temaer teksten inneholder, er det lurt å vente med å skrive denne til man faktisk vet hva teksten endte opp med å handle om.

Både Bente og Siv kommer i løpet av sekvensene i 1M og 1N eksplisitt inn på hvilke kriterier de ferdige tekstene skal vurderes etter, og dette er kriterier elevene har tilgang til gjennom et dokument på fagsiden til klassen på internett. Også her kommuniseres det tydelig at selv om faginnholdet er særlig viktig, stilles det også krav til at tekstene er godt strukturert:

[...] faginnholdet er kjempeviktig, det kommer også til å bli vurdert. Altså hvordan dere greier å bruke fagbegrepene, og at de riktige fagbegrepene er med, og brukt på riktig måte. Og at dere husker på det med avsnitt, at det kommer også til å telle. [...] (Bente) (B5)

[...] Det jeg vil, kommer til å vurdere, det er, altså som grad av måloppnåelse, og de tingene jeg vurderer, det er faglig innhold, bruk av og forståelse av de viktige, viktigste begrepene innenfor suksessjon. Det er de formelle kravene som jeg gikk gjennom isted, med lengde og at dere har navn i topptekst og alt det. Også er det selve tekstoppbygningen, at den har en innledning og en avslutning, og gode avsnitt. [...] (Siv) (C3-4)

Dermed er struktur gjort som et eksplisitt vurderingskriterium for tekstene, og elevene trenger ikke være i tvil om at god avsnittsstruktur regnes som en del av fagkunnskapen deres når de skal vurderes.

I andreklassen i biologi (2BIO) innledes også skrivesekvensen av en gjennomgang av tekststruktur, riktignok noe kortere enn gjennomgangen i de to førsteklasseene. Her kommer tredelingen med innledning, hoveddel og avslutning opp, samt at en elev trekker fram IMRaD som en tekstform som hun benytter i naturfag:

Bente: [...] Rapporten, naturfagsrapporten. Har du på en måte øvd noe skriveteknisk på den?

Elev: IMRaD.

Bente: IMRaD. Mmm. Så alt det der er jo på en måte en sånn del av skrivejobben som vi prøver å jobbe med. [...] (E2)

Også avsnittets temasetning kommer opp i denne diskusjonen:

Susanne: At man starter med en hovedsetning, og så utdyper man den setningen.

Bente: Mmm. Man starter med en hovedsetning, også utdyper man det. Nå sitter jeg og leser oppgaver om organdonasjon. Wow, yes, flinke har dere vært. Første setning, også kommer liksom de her begrunnelsene eller forklaringene. Kjempeflott. [...] (E2)

Bente trekker her fram tekster elevene allerede har levert inn, og roser dem for at de er flinke til å innlede avsnittene med temasetninger og holde seg til disse videre i avsnittene. Dermed er ikke disse aspektene rundt tekststruktur noe som er nytt for elevene, men noe de både har begreper rundt og er i stand til å bruke i praksis når de skriver.

Også når det gjelder skriveøkta i 3BIO tar Bente eksplisitt opp tekst- avsnittsstruktur som et eget tema i undervisningen. Her hadde gjennomgangen, i likhet med den i 2BIO, noe mer preg av å være en påminnelse enn en introduksjon av ”noe nytt” slik det foregikk i de to førsteklasseene. Bente sier eksplisitt at hun vet at dette er noe elevene har vært gjennom både på tidligere trinn og i andre fag. Elevene gir heller ikke uttrykk for å være utrygge på noen aspekter rundt tekststruktur, og når de stilte Bente spørsmål, dreide disse seg utelukkende rundt detaljer i forhold til fagstoffet.

Jeg innledet avsnitt 4.3.2 med å poengtere at *faginnholdet* på den ene siden, og skrivingen og struktureringen av selve *fagteksten* på den andre siden, ofte var i fokus hver for seg gjennom undervisningssekvensene. Samtidig er det viktig å få fram hvordan disse to aspektene også hang tett sammen, gjennom det todelte formålet med skrivingen som gikk ut på at elevene *både* skulle tilegne seg et faginnhold *og* trene seg på å skrive strukturerte fagtekster. Når begge disse formålene ble sett som sentrale for arbeidet med tekstene, kan vi si at skrivingen, i likhet med faginnholdet ble sett på som en del av faget. Her lærte dermed elevene seg naturfag gjennom å trene seg på å gjøre rede for et fagstoff ved å bruke et presist og fagrelevant språk gjennom sammenhengende og strukturerte tekster.

4.3.3.2 Lærerkommentarer med fokus på form og struktur i elevtekstene i 1M

Som nevnt ovenfor var andelen lærerkommentarer som gikk på form og struktur på tekstene på 23 prosent (27 av 116). Samtidig var det forholdsvis mange av tekstene som hadde fått slike kommentarer, ettersom det gjaldt hele 19 av de 26 tekstene. De fleste av disse 27 kommentarene var varianter av disse fire: ”ikke bring inn nye momenter i avslutningen” (10, tilsvarende 37%), ”innledningen er ikke relevant/lang/kort nok” (6, tilsvarende 22%), ”denne setningen egner seg ikke som temasetning for avsnittet” (4, tilsvarende 15%), samt ”disse to avsnittene omhandler samme tema/slå dem sammen” (4, tilsvarende 15%).

Vi ser altså at Bente synes at flere av tekstenes innledninger og avslutninger burde vært skrevet annerledes, hun etterlyser en innledende temasetning, samt at hun peker på avsnitt som burde vært slått sammen. Flere av kommentarene er formulert som spørsmål, slik som disse eksemplene: ”hva skal første setningen i avsnittet gjøre?”, ”skulle dette kommet i avsnittet over?”, ”kunne denne innledningen vært skrevet kortere?”. Når hun stiller slike spørsmål som det første, refererer hun til da dette var tema i undervisningen og klassen gjennomgikk hvordan den første setningen i et avsnitt skal gi leseren en pekepinn på hva resten av avsnittet handler om. Ved at hun i såpass mange av tekstene har kommentert forhold rundt struktur og form, bekrefter Bente den beskjeden hun ga klassen i forkant av skriveøkta, nemlig at også framstilling og struktur er viktig i tillegg til selve innholdet i tekstene.

Som jeg var inne på ovenfor ble tekstenes faglige innholdet koblet direkte til form og struktur, slik at disse to *ikke* ble sett på som uavhengige. I en kommentar i en av elevtekstene kommuniserer Bente den samme tanken når hun skriver ”Bruk avslutningen til å oppsummere hovedmomentene i teksten din. Da viser du leseren at du har forstått suksessjon.” Her henger altså elevenes evne til å mestre det faglige innholdet sammen med elevenes evne til å formulere de viktigste momentene i en oppsummerende avslutning.

4.3.3.3 Elevenes egne tanker rundt betydningen av form og struktur i fagtekstene

Etter at vi har sett hvordan både Bente og Siv ga eksplisitt uttrykk for at form og struktur var noe elevene skulle være bevisste på i forhold til egne tekster, er det interessant å se nærmere på hva elevene selv tenker om dette. Riktignok viser sitatene i avsnitt 4.3.3.1 at elevene bidro med forslag og kommentarer i plenumsdiskusjonen rundt tekstenes struktur, men dette gikk mest på hva de allerede *visste* om dette. Nedenfor har jeg trukket ut sitater fra intervjuene der elevene kommer direkte inn på hvilken bevissthet de har i forhold til tekststruktur, samt hvilken betydning de selv mener strukturen har når de skriver tekster på skolen generelt, og i naturfagene spesielt.

Elevgruppa jeg intervjuet fra 1M hadde flere tanker og meninger om forhold rundt tekststruktur. Eksempelvis viser Eirik og Silje her nettopp at de har fått med seg at det ikke bare er innholdet som teller i naturfagtekstene:

Intervjuer: Husker dere da dere jobba med skriving av fagtekst, det var jo den gangen jeg var her, da dere hadde om suksesjon i skog?

Eirik: Det var en vanskelig oppgave.

Silje: Brukte lang tid. (latter)

Intervjuer: Den var vanskelig, hvorfor var den vanskelig?

Eirik: [...] Det var mye stoff som skulle inn, og skrives bra. Som ikke vi, eller i hvert fall ikke jeg var helt vant med. Vi hadde ikke hatt så mye om det på ungdomsskolen.

Intervjuer: Nei. Og da tenker du stoff, altså innholdet?

Eirik: Ja, det skulle være sånn, [...] presist, heter det.

Intervjuer: Da tenker du på hvordan dere skulle skrive teksten –

Eirik: Ja, hvordan vi skulle bygge den opp

Silje: Og derfor så var det bare en side, og det var også litt vanskelig.

Eirik: Mmm. Ja.

Silje: Når du skulle beskrive tre forskjellige faser, og

Eirik: Ja.

Andreas: Jeg har ofte problemer med å korte ned teksten, så vi har hatt litt opplæring i å prøve å være konkrete på noen ting, eller fordype oss i det, enn å ha mange flere overfladiske ting. (K1)

Flere av dem syntes altså at det var krevende å jobbe med form og struktur i tekstene, og særlig å få tekstene korte og presise nok. For Eirik var dette ganske nytt i forhold til det han hadde jobbet med på ungdomsskolen. Eirik gir samtidig uttrykk for at han synes det er positivt at Bente stiller krav til dem i forhold til tekstene og skrivingen, og her får han støtte både av Andreas og Pernille:

Eirik: [...] Altså, jeg synes naturfagen er tung nå, men jeg synes det er bra at vi har det så tungt.

Andreas: Ja.

Eirik: Fordi, det kommer til å hjelpe oss neste år, tror jeg.

Pernille: Mmm. (K4)

Dette er altså elever som har et framoverrettet og reflektert forhold til egen læring i faget. I tillegg peker Eirik på noe konkret han har lært av det systematiske arbeidet med suksessjonstekstene:

[...] I hvert fall det jeg har lært da, at det er bedre å skrive godt om noe lite, enn litt om noe stort, da. [...] (Eirik, 1M) (K2)

Videre gir Silje på sin side uttrykk for at det ikke bare er i naturfag at struktur er viktig:

Eller lærere, de ser jo på hvordan du skriver når de ser på en stil da, eller en besvarelse. [...] Så hvis du har kjempebra innhold, si i geografi da, men du skriver dårlig og ikke har noen sammenheng, så vil jo det selvfølgelig trekke litt ned, du må jo få frem kunnskapen din på en ordentlig og ryddig måte, da. (Silje, 1M) (K7)

Dette med struktur og framstilling er dermed noe Silje ser er viktig når det gjelder tekster på tvers av fag. Eirik ytrer nettopp ønske om at *flere* lærere skal fokusere eksplisitt på skriving i undervisningen, slik Bente gjør i naturfag:

Intervjuer: *Kunne dere da tenke dere at det var mer, altså, er det først og fremst i norsken dere ville hatt mer informasjon i forhold til skrivinga, med veiledning og sånn?*

Eirik: Jeg vil ha det i alle fag, jeg. (K6)

Selv om elevene i hovedsak synes det er krevende og uvant å jobbe såpass systematisk med skriving, ser de at det er relevant og viktig når det gjelder tekster generelt, og de ønsker seg *mer* av det. Her vil jeg for øvrig legge til at Eirik gjennom intervjuet generelt framstår som en elev med høye faglige ambisjoner, og gjennom det han sier selv kommer det fram at han også er vant til å bli godt belønnet for det han presterer i naturfag:

Intervjuer: *[...] Ble du fornøyd med oppgaven din, da?*

Eirik: Nei, jeg gjorde vel egentlig ikke det (latter).

Intervjuer: *(latter) Hvorfor ikke det?*

Eirik: Jeg følte ikke at jeg greide å, følte ikke at jeg greide å vise, jeg synes, jeg er bedre muntlig enn jeg er skriftlig. Så jeg følte ikke at jeg greide å vise alt mitt potensiale, da. Innen stoffet. Så det endte med en fem minus. Eller noe sånt noe.

Pernille: Det er jo bra det, da. (latter) (K2)

Dermed er det liten grunn til å tro at uttalelsen til Eirik ovenfor om at han ønsker mer eksplisitt veiledning i forhold til skriving i alle fag er uttrykk for at han synes ”alt er vanskelig”, eller at han føler at han trenger grunnleggende skrivehjelp i fagene. Det er snarere grunn til å tolke denne uttalelsen som et uttrykk for at han anerkjenner hvor viktig skriving er i flere fag, og at han derfor ser hvor viktig det er å få ”fatt i” hva slags tekster som verdsettes i de ulike fagene.

Også i 3BIO gir elevene jeg intervjuet uttrykk for en bevissthet rundt tekststruktur. Her gir Vilde uttrykk for at hun oppfatter at det blir stilt klare krav til struktur på tekstene de skal skrive i biologi:

Jeg har vel, eller jeg har merket veldig stor forskjell fra egentlig i fjor til i år, jeg, i biologi. Fordi at jeg merker at det stilles mye høyere krav til akkurat det med struktur. [...] man blir trukket mye mer dersom strukturen ikke tilsvarer kravene til læreren, da. (Vilde) (L2-3)

Vilde uttrykker her i tillegg at kravene til struktur i tekstene har blitt merkbart høyere sammenliknet med slik hun opplevde det i andreklasse. En annen elev i 3BIO, Mia, uttrykker at de møter krav til tekststruktur i *alle* fag:

Jeg føler at, egentlig i alle fag er det ganske store krav til god struktur og sånn [...] (Mia) (L3)

Mens elevene i 1M synes fokuset på struktur er forholdsvis nytt på videregående sammenliknet med ungdomsskolen, ser vi at dette ikke er noe nytt for elevene i 3BIO, som i tillegg gir uttrykk for en merkbar økning i forhold til hvor viktig dette er. Både i 1M og 3BIO gir elevene uttrykk for at dette ikke bare er noe de tenker over i naturfagene, men at de ser at det er relevant i flere fag. Både Mia og Vilde (3BIO) ser at det stilles høye krav til god tekststruktur i alle fag, og Eirik (1M) ønsker seg mer eksplisitt fokus på skriving fra lærerens side i undervisningen i alle fag.

4.3.3.4 Skrivingen i engelsk: Argumentasjon, kohesjon og kildebruk i fokus

I avsnitt 4.3.2 ovenfor har jeg eksemplifisert hvordan det naturfaglige fagstoffet var et hovedtema i skrivesekvensene i fire av klassene. I Karins tredjeklasse i engelsk kan en også se et særlig fokus på læring av et faginnhold gjennom skrivingen, men her handler det naturlig nok om verken fotosyntese, variasjon og tilpasning eller suksessjon i skog, men heller om *argumentasjon, kohesjon og kildebruk*. Dette er riktignok en del av faginnholdet i engelskfaget, men jeg syntes det var naturlig å gå gjennom disse aspektene i avsnittet om skriving, ettersom det var skrivingen i seg selv som Karin satt som fokus for de to øktene. Karin minner elevene sine om dette formålet når hun sier følgende til klassen:

[...] It's really, really an exercise. Writing exercise. [...] (Karin) (J2)

Det at elevene kunne velge selv om de ville ha karakter på tekstene sine eller ikke, gjorde sannsynligvis skrivesituasjonen noe tryggere; dette var "bare" en øvelse der en kan prøve og feile. Samtidig kunne det å få karakter fungere som en motivasjon for dem som ønsket dette.

Som en forberedelse til skrivingen av leserinnleggene, hadde elevene jobbet med å skrive korte sammendrag av artikkelen. Som en del av dette arbeidet, gikk Karin gjennom ulike formelle og uformelle bindeord, ”connecting words”, som elevene skulle benytte mellom setningene for å skape flyt og sammenheng i sammendragene. Et viktig formål er også at elevene skal lære seg disse bindeordene og benytte dem når de skal skrive andre tekster framover:

Karin: [...] Very good. So, so you know why we do this? So that you have a chance of learning more words. And using them in a correct way, ok? These words, bring them with you always, try to in-, what is incorporate? To incorporate something in you own vocabulary, inkorporere, do you know what that is?

Shirin: Put in?

Karin: Yes, to make it your own. Take it into your own vocabulary. Mmm. Gradually. Ok, this list. Bring the, with you always. Ok. [...] (I3)

Elevene fikk utdelt et ark med disse bindeordene (”because”, ”subsequently”, ”however”, ”in addition”, også videre), listet opp etter type kobling (kausal-, temporal-, adversativ- og additivkobling). Ettersom flere av elevene uttrykte ønske om å gå grundigere gjennom disse ordene ved å se på eksempler på hvordan de kunne brukes, ble Karin enig med klassen om at de kunne gjennomgå et eller to av disse i hver økt framover.

Gjennom å skrive leserinnlegg med utgangspunkt i artikkelen om elefanten Maggie i dyrehagen i Alaska skulle elevene videre lære om argumentasjon generelt, og om argumentasjon med utgangspunkt i kilder spesielt. Skrivingen ble dermed et middel for å trene på dette, samtidig som et formål for disse øktene var at elevene skulle trene på å skrive strukturerte tekster med velbegrunnede argumenter. Karin sa følgende til klassen under introduksjonen til skriveøkta:

[...] It is a persuasive article. It’s the same as leserinlegg. You will express your opinion. What do you think about this. You will write an introduction, you will write three arguments, and, a conclusion, [...] a few lines in concluding. Alright. What you will do is, use the article, A Solitary Elephant [...] You will use that article, as a source and support for your arguments. Ok? So, you will write, write arguments, three arguments, arguments, using references [...]. (Karin) (J1)

I leserinnlegget skulle elevene ta stilling til hva de syntes om at denne dyrehagen beholder Maggie til tross for kritikk utenfra, og Karin ga instruks om at leserinnleggene skulle ha tittelen ”My opinion about keeping Maggie in the Alaskan zoo”. Argumentene til elevene skulle, som det framkommer av sitatet over, bygge på de argumentene som fremmes i artikkelen. Gjennom hele økta var Karin derfor nøye på å understreke hvor viktig det var at elevene brukte synspunkter fra artikkelen i sitt eget leserinnlegg. I artikkelen var det flere

personer som uttalte seg om situasjonen rundt elefanten, og elevene skulle dermed si seg enige eller uenige i disse synspunktene, for så å bygge den videre argumentasjonen sin på dette. På denne måten la Karin helt eksplisitte føringer for innholdet i tekstene.

Av sitatet ovenfor ser vi også at Karin la flere føringer for leserinnleggenes *form*: Elevene skulle ha med akkurat tre hovedargumenter i tekstene sine. Dette var nært knyttet til avsnittsstrukturen i tekstene:

[...] But use only one idea in each paragraph. Understand? One idea, main idea, main topic. Remember, we try to make topic sentences, take out from a text, what is the main idea in that paragraph. Ok? Remember, a paragraph should contain one idea, which you elaborate and give examples to. [...] (Karin) (J2)

Sitatet er hentet fra en av de felles instruksene Karin ga klassen da de skulle i gang med skrivingen av leserinnleggene, og her ser vi at hun er helt eksplisitt på at avsnittene skal struktureres med kun ett hovedargument i hvert avsnitt.

Karin ga også klare instruksjoner når det gjaldt kildehenvisningene i elevenes tekster. Når elevene i 3ENG skulle henvise til kilder i leserinnleggene sine, var Karin nøye på å understreke viktigheten av at dette ble gjort på adekvate måter. Under andre økt ble kildehenvisningen viet oppmerksomhet for seg, med en felles gjennomgang med utgangspunkt i flere eksempler på ulike måter andre elever, i tekster skrevet tidligere, hadde henvist til nettopp denne artikkelen om elefanten i Alaska. På denne måten knyttet Karin gjennomgangen av kildebruk svært tett opptil elevenes skrivesituasjon. Hun viste eksempler på både gode og mindre gode kildehenvisninger, og fikk gjennom dette i gang en diskusjon med klassen om kildereferanser generelt med utgangspunkt i akkurat den artikkelen som var aktuell for elevene:

[...] Referring to the article, telling me as reader that she is using an article as source for her own text. She wants to say something. And then she goes on. [...] But we know where she has gotten the idea from, she has read an article. And she says so. Ok? [...] Partly quoting, and partly paraphrasing. [...] So that is a mixture of direct quote and indirect quote. That's good. Can you see that? [...] (Karin) (J5)

Karin er altså særlig nøye på å understreke viktigheten av å vise til rett kilde når en bruker noe andre har skrevet, i tillegg til at hun viser elevene ulike måter å gjøre dette på.

Et punkt som riktignok var noe uklart i forhold til leserinnleggene elevene skulle skrive, var hvilke *mottakere* elevene skulle tilpasse argumentasjonen sin i forhold til. Et leserinnlegg kan rettes mot svært ulike mottakere, og vi kan tenke oss alt fra en uformell spalte i et tenåringsmagasin til en mer voksen mottakergruppe på mer formelle debattsider i en større avis. Ingen av elevene i klassen så likevel ut til å synes dette var en utfordring, med

unntak av Shirin. I samtale med Karin (ikke i plenum i klassen) gir hun uttrykk for at hun sliter med å velge ut argumenter å bruke i teksten, og for å hjelpe Shirin videre velger Karin å innføre Shirins søster som fiktiv mottaker for teksten:

Lærer (til Shirin): So now, how would you write that, how would you try to persuade the reader, for example your sister

Shirin (til lærer): Ok?

Lærer (til Shirin): You're going to tell her about this solitary elephant, and you're going to say that it's depressed and we have to do something, because, then you have to explain, why

Shirin (til lærer): Begrunnelsen?

Lærer (til Shirin): Yes you, one paragraph should be, this, if this is the topic sentence

Shirin (til lærer): Mhm?

Lærer (til Shirin): Then it has to be explained and elaborated.

Shirin (til lærer): Ok. (J4)

Shirin er for øvrig også særlig muntlig aktiv gjennom begge øktene, og en skal ikke se bort i fra at flere av elevene kunne være tjent med å ha fått oppgitt en mer spesifisert mottakergruppa for tekstene, selv om de ikke ga eksplisitt uttrykk for dette overfor Karin.

Samtidig er det grunn til å tro at temaet Karin har valgt å basere skrivingen på, debatt rundt et dyr i en dyrehage, er noe alle elevene i klassen kan relatere til. Dermed blir argumentasjonen og skrivingen i fokus, uten at noe slags krevende fagstoff tar oppmerksomheten fra oppgaven med å finne og presentere begrunnede argumenter. Ved å begrense kravet til bakgrunnsstoff i leserinnleggene til én artikkel, kan Karin i tillegg fokusere hoveddelen av elevenes arbeidet med tekstene på selve formuleringen og struktureringen av argumenter.

4.3.4 Fagskriving steg for steg: Prosessaspektet ved femavsnittsmetoden

Jeg har allerede vært innom at det ikke er noe én-til-én-forhold mellom hvordan femavsnittsmetoden presenteres av Flyum, og hvordan den brukes i undervisningen på Fagerbakken. Dette er da heller ikke noe mål i seg selv. Men noe av det Flyum legger særlig vekt på i presentasjonen av femavsnittsmetoden, er det *prosessaspektet* som ligger i metoden: Skrivning steg for steg, fra del til helhet. Slik jeg så femavsnittsmetoden ble benyttet på Fagerbakken, var nettopp dette prosessaspektet særlig framtrædende. Dette gikk både på at skriveundervisningen fikk form som ulike prosesser på veien mot den ferdige teksten, og at elever og lærere uttrykte eksplisitt at skrivearbeid med bruk av femavsnittsmetoden delte skrivearbeidet inn i flere deler. Jeg skal nå gjøre rede for hvordan disse prosessene fortonet seg i praksis, samt hvordan lærerne og elevene uttrykte at de så på dette som en naturlig del av skrivingen.

4.3.4.1 Først innhold, deretter form

Alle de fire naturfagsøktene jeg observerte hadde til felles at selve skrivearbeidet etterfulgte flere typer arbeid med det fagstoffet skriveøkten skulle bygge på. For det første kom skriveøkten i etterkant av praktiske aktiviteter hos noen av klassene, slik som ekskursjonen til Skogdalen i klasse 1M og 1N, og praktiske forsøk i både klasse 2BIO og 3BIO. For det andre hadde alle tre lærerne lagt opp til arbeid med det aktuelle fagstoffet i forkant av skriveøktene: 1M og 1N hadde jobbet med teoristoffet i klasserommet, 2BIO brukte lærebøkene før skriveøkten startet, og 3BIO hadde fått i lekse å se på temaet for økten i forkant.

I engelskundervisningen til Karin arbeidet elevene i 3ENG med skriveøkten av oppsummeringer av artikkelen før de gikk i gang med skriveøkten av selve leserinnlegget. Oppsummeringene skulle ikke vurderes eller leveres inn, men var ment å gi elevene et grunnlag å bygge innholdet i eget leserinnlegg på, i tillegg til at skriveøkten av oppsummeringene skulle gi elevene trening i å knytte sammen setninger med bindeord.

Dette systematiske arbeidet med å bygge opp et innholdsmessig utgangspunkt hos elevene før selve skriveøkten, var altså gjennomgående for alle øktene jeg observerte. Dermed var det tydelig at lærerne var nøye på å bygge opp elevenes fagkunnskap rundt emnet *før* skrivearbeidet, og at elevene dermed skulle ha flere tanker om tekstens innhold før tekstene skulle formes gjennom setninger og avsnitt.

4.3.4.2 Idémyldring og press-skriving som utgangspunkt for teksten: "Alt er lov"

I hovedsak startet alle de tre lærerne skriveøktene på den samme måten: Alle skriveøktene jeg var til stede i ble innledet med ulike former for felles og/eller individuell idémyldring. I lærerintervjuet påpeker Karin at dette var noe de gjorde helt bevisst:

[...] og det at vi har gjort en masse forarbeid og har hatt brainstorming, [...] laget et godt innhold for elevene så de har mye å skrive om [...] (Karin) (M1-2)

Det var altså viktig at elevene hadde et konkret utgangspunkt når det gjaldt tekstens innhold *før* tekstene skulle formes, og dette arbeidet med idémyldring kom *i tillegg til* det arbeidet med innhold jeg nevnte i avsnittet over. Det var dermed lagt opp til at elevene først skulle opparbeide seg kunnskap om emnet (i forkant av skriveøktene), for så å trekke ut særlig viktige momenter fra denne i første fase av skriveøkten (idémyldringen). Jeg skal nå gjøre rede for hvordan disse formene for idémyldring foregikk i praksis.

Naturfagene: "Strukturert idémyldring"

I klasse 1M og 1N foregikk idémyldringen på samme måte. Både Bente og Siv startet skrivesekvensen med individuell idémyldring gjennom at elevene først fikk noen minutter til å komme på ulike begreper relatert til temaet, og disse skulle skrives ned. Instruksjonen var at de skulle skrive ned "alt de kom på" uten å bruke andre kilder enn eget hode. Mens Sivs elever hadde fått utdelt gule lapper å skrive disse begrepene på, skulle Bentes elever skrive disse i en egen rute på et blankt ark. Nedenfor ser vi henholdsvis Sivs og Bentes instruksjoner for dette arbeidet:

[...] Måten vi skal gjøre det på i dag, er at dere skriver momenter, begreper, ord, som har med suksessjon å gjøre på den gule lappen, uten å bruke boka, bare slå igjen bøkene hvis dere har det, bare bruke hodet akkurat nå. Så skriver dere et ord på den gule lappen [...] (Siv) (C1)

[...] Der skal dere nå skrive inn de begrepene, de ordene, det du tenker på når du tenker på suksessjon i skog. Og da er alt lov, ikke sant? Det som nå setter tankespinn i hodet på deg nå, det skal ned på arket. Så når noen nå kommer på pionerart, så skriv det ned. Noen kommer på noe annet. Så nå får dere noen få minutter, jeg observerer dere litt i forhold til hvor lang tid dere trenger. [...] (Bente) (A1)

I denne fasen var det om å gjøre å få ned mange begreper på papiret, og Bente understreker at "alt er lov" her. Det er altså tydelig at lærerne ønsker at elevene skal ha en lav terskel for det de skriver ned i denne fasen.

Neste fase gikk ut på å dele begrepene med resten av gruppa, for så å systematisere begrepene i fellesskap ved å skrive dem ned på gruppas fellesark. Her ga Bente instruks om at begrepene skulle systematiseres etter tematisk tilhørighet, slik at begrepene skulle organiseres i mindre grupper. Siv ga på sin side instruks om å systematisere de gule lappene med begreper ut ifra nivå, altså hvorvidt de var overordnet, sideordnet eller underordnet de andre. Selv kaller Siv hele dette arbeidet "en litt strukturert form for idémyldring". Etter dette følger den felles gjennomgangen av tekststruktur generelt og fagtekster spesielt som jeg gjorde rede for i avsnitt 4.3.3.

I klasse 2BIO fikk elevene beskjed om å bruke lærebøkene til å trekke ut fire relevante begreper i forhold til temaet, så her foregikk idémyldringen noe mer begrenset, og da uten fasen med "fri" idémyldring slik det foregikk i 1M og 1N. Dette arbeidet med å finne fire sentrale begreper var direkte rettet inn mot å lage en disposisjon for teksten som skulle skrives, slik jeg kommer nærmere inn på under avsnitt 4.3.4.3 om utvikling av femavsnittsskisser.

I klasse 3BIO liknet idémyldringen mer på den i førsteklasse, men har vært en konkret eksamensoppgave som var utgangspunkt, og ikke et mer generelt naturfaglig tema.

Elevene fikk utdelt gule lapper der de skulle skrive ned stikkord de anså som relevante for besvarelsen til oppgaven, og dette arbeidet var individuelt. Så skulle lappene deles med resten av gruppa, for så å organiseres tematisk på et stort ark, før de ulike gruppene skulle rundt og ”besøke” de andre for å få ideer til nye stikkord og andre måter å organisere lappene.

Vi kan si at *samarbeid* var et sentralt stikkord for denne idémyldringen i alle de fire klassene, i hvert fall andre fase av den der gruppene i fellesskap skulle systematisere begrepene. Da jeg gikk rundt og lyttet til det som ble sagt i gruppene under dette arbeidet, var det tydelig at det foregikk faglige diskusjoner. Når elevene skulle finne fram begreper som var relatert til hverandre, og hvilke som var underordnet eller overordnet andre, måtte de bli enige om en felles kategorisering for gruppa. Når en elev i 1M går bort til en av de andre gruppene for å se hvordan de har satt opp begrepene sine, viser Bente at hun ser på slik deling som positivt:

Bente: [...] Aleksander er lur. [...] Han har vært borte hos en gruppe, han, og sett hva de andre gruppene har kommet med.

Aleksander: Det var min gamle gruppe, da.

Bente: Ja, men er ikke det litt lurt da? For da satt kanskje den gamle gruppa med annen informasjon enn det Aleksander og Mads og Vetle har kommet med. (B5-6)

På denne måten oppfordrer Bente til samarbeid, og hun minner elevene på at det kan være inspirasjon å hente hos andre grupper siden de kan ha tenkt annerledes om fagstoffet. I intervjuet reflekterte en av elevene i 3BIO, Mia, rundt nettopp denne typen samarbeid:

[...] Og da fikk jeg i hvert fall veldig mye ut av at vi hadde jobbet sammen med gruppen, med det på forhånd på en måte, og skrevet ned noen punkter og sånn. Det hjalp i hvert fall meg med å huske. (Mia) (L1)

Mia syntes altså at dette gruppesamarbeidet rundt begrepene gjorde det enklere for henne å huske fagstoffet.

I dette faglige samarbeidet finner vi også en annen ingrediens fra femavsnittsmetoden, og her er det *del III* det er naturlig å trekke paralleller til. Riktignok handler denne tredje delferdigheten om å gi og få veiledning av andre for å utvikle og ferdiggjøre skrivearbeidet, og i utgangspunktet handler dette om et samarbeid rundt førsteutkast av hele tekster. I naturfagsundervisningen jeg beskrev ovenfor trekkes altså denne ingrediensen inn i *startfasen* av skrivingen, der elevene skal hjelpe hverandre med å finne gode utgangspunkt og grunnsteiner å bygge tekstene sine på. Som nevnt kom det nettopp faglige diskusjoner ut av dette samarbeidet, og elevene i gruppene forhandlet om forhold mellom ulike fagbegreper gjennom meningsutveksling rundt hvilke begreper som var sentrale og overordnet de andre.

Flyum (2011a) trekker særlig fram hvordan samarbeid rundt tekster og skriving kan bidra til å utvikle både tekstbevissthet og faglig dømmekraft, og det er grunn til å tro at elevene nettopp får utviklet denne faglige dømmekraften gjennom diskusjonene rundt begrepene. Når det gjelder tilbakemeldinger på førsteutkastet av tekstene, får elevene dette av Bente og Siv. Under avsnitt 4.3.3.2 ovenfor viste jeg hvordan flere av kommentarene til tekstene i 1M handlet om form og struktur i tekstene, og her har elevene mulighet til å utvikle bevissthet rundt den naturfaglige teksten med utgangspunkt i den tekstkompetansen de viser at de allerede besitter gjennom tekstene sine.

Engelsk: Press-skriving

I klasse 3ENG brukte Karin individuell press-skriving som utgangspunkt for leserinnleggene elevene skulle skrive. Elevene fikk noen minutter på å få ned tanker og meninger i forhold til artikkelen om elefanten i Alaska:

Karin: [...] Ok. Because what I want you to do, is to press write first. Alright, you know how to do that, we have practiced press writing many times. But it's a long time ago now, there has been a summer holiday, so what do we mean by press writing? What are you supposed to do, when you press write? Jeanine?

Jeanine: To write down your thoughts about the subject or just everything that is coming through your mind.

Karin: Yes, you write down as quickly as you can, and, as much as you can to get your thoughts down. About, about your opinions. [...] (J2)

Slik press-skriving var altså noe elevene var kjent med fra før av. Etter at elevene hadde fått ned en liten tekst gjennom denne press-skrivingen, skulle denne kopieres og lagres lengre ned i dokumentet. Deretter ga Karin elevene instruks om å trekke ut *ideer* fra denne teksten:

[...] Next step is to pick out, from your little text, press writing text, you have some ideas there. See if you can pick out more than one idea. [...] (Karin) (J2)

Disse ideene kunne elevene så bruke når de skulle komme fram til tre hovedargumenter de skulle strukturere leserinnleggene sine ut ifra. De kunne også bruke andre argumenter enn dem de kom fram til gjennom press-skrivingen, men på denne måten sikret Karin at alle elevene satt med noen ideer å gå ut ifra når leserinnlegget skulle skrives.

Spor av femavsnittsmetodens del I

Som nevnt framkom det gjennom mye av det lærerne sa og gjorde at de først og fremst så femavsnittsmetoden som synonymt med *femavsnittsskisser*, altså del II av metoden. Likevel ser vi ingredienser også fra femavsnittsmetodens del I, der hensikten egentlig er å målrette

skrivearbeidet ved å stille spørsmål. Første fase av del I handler nettopp om å press-skrive i noen minutter for å frigjøre tanker og ideer, før man i neste fase velger seg et fokus. Og det er denne første fasen jeg så spor av i alle øktene, enten det var idémyldring på gule lapper for å få fram begreper i naturfagene, eller press-skriving for å få fram tanker og argumenter i engelskundervisningen. Hensikten med begge disse strategiene var å gjøre terskelen lav for det som skulle ned på papiret/inn i dokumentet, slik at tanker rundt form eller struktur ikke ble til hinder for ideene. På denne måten skulle alle elevene få et konkret utgangspunkt for den videre skrivingen, enten gjennom en liten tekst eller gjennom ulike begreper. I tillegg ble neste fase i idémyldringen brukt nettopp til å målrette og spisse skrivearbeidet, ettersom elevene her skulle velge ut et begrenset antall begreper eller argumenter som de så skulle bruke som konkret utgangspunkt for både innhold og struktur i tekstene sine.

Selv om jeg ikke observerte bruk av del I av femavsnittsmetoden i sin helhet i selve *undervisningen* på Fagerbakken, dukket det opp at flere likevel hadde kjennskap til denne måten å finne fram til problemstillinger på. Karin sier følgende når hun i lærerintervjuet snakker om hvordan de i forbindelse med skriveprosjektet har tatt i bruk femavsnittsmetoden på skolen:

[...] selve skriveopplæringen, den ble jo litt annerledes med at man, man har, man press-skriver på et tema, og man, da snakker man om steg, forskjellige steg i prosessen, altså man skriver, press-skriver noen minutter, man kommer med en setning, det jeg egentlig vil si er, også det, trinn to, og i neste, trinn tre, så er det jo gjør denne setningen om til et spørsmål. Og da har du en problemstilling. Det er jo også innenfor den skrivemetodikken som Flyum bruker. [...] (Karin) (M1)

Selv om Karin ikke brukte denne framgangsmåten i skriveopplegget i klasse 3ENG (der var for øvrig tittel på oppgaven allerede gitt av Karin), viser hun altså her at hun kjenner til, og sannsynligvis også bruker, denne spesifikke måten å komme fram til problemstilling.

Gjennom plenumsdiskusjonen rundt skrivestrategier, uttrykker en av elevene i klasse 2BIO at hun også er kjent med denne arbeidsmåten:

Emma: Det var det med problemstilling og sånn da, men jeg vet ikke om det er viktig her.

Bente: Ja. Hvordan da?

Emma: Nei, eller, jeg husker ikke akkurat, men i norsk så har vi brukt det at vi starter med å skrive, eller sånn en setning om noe, og så ”det jeg vil fortelle” eller ”det jeg prøver å si, er” og så blir det til en problemstilling, og så jobber vi ut ifra det. (E2)

Emma har jobbet på denne måten i norskundervisningen, selv om hun sier at hun ikke helt husker hvordan arbeidet foregikk. Vi kan likevel se at det er del I av femavsnittsmetoden

norsklæreren har benyttet. Den samme framgangsmåten har engelsklæreren til Nora i 3BIO brukt:

Nora: Sånn i engelsken har vi jo hatt sånn at vi først press-skrev, holdt jeg på å si, press-, ja. (latter)

Intervjuer: *Press-skriving?*

Nora: Ja, og så skulle vi sammenfatte det til sånn, det jeg egentlig mener å si er det, og så lage en problemstilling, og så skrive teksten. [...] (L3-4)

Dermed kan vi se at flere av lærerne på Fagerbakken har tatt i bruk femavsnittsmetodens del I for å komme fram til problemstillinger til tekster, og det er altså ikke bare femavsnittsskissene som har fått fotfeste i skriveundervisningen på skolen.

4.3.4.3 Ord blir til setninger, setninger blir til avsnitt: Femavsnittsskisser steg for steg

I alle fem klassene så jeg bruk av femavsnittsskisser som utgangspunkt for de ulike tekstene elevene skulle skrive. Selv om elementer fra både del I og del III av femavsnittsmetoden som nevnt også var til stede i undervisningen, var det helt klart del II som lærerne så på som mest nyttig for undervisningsbruk av femavsnittsmetodens tre deler. I alle fem klassene ble i tillegg femavsnittsskissene brukt med den samme framgangsmåten Flyum beskriver: Å utvikle teksten ved å utvide ord til setninger, utvide setningene videre til avsnitt, samt operere med en tredelt hovedstruktur på teksten (innledning, hoveddel, avslutning). Begreper/argumentene som skulle velges ut gjennom idémyldringsprosessen (avsnitt 4.3.4.2) var utgangspunktet for femavsnittsskissene og fungerte på den måten som *reisverk*, altså som en grunnstruktur for tekstene.

Femavsnittsskisser i naturfagene

I 1M og 1N skjedde skrivingen av femavsnittsskissene gjennom bruk av et eget ark elevene fikk utdelt av lærerne. Dette arket var i størrelse A3 og inndelt i fire seksjoner, hver seksjon i A4-størrelse. Elevene skulle brette arket slik at de jobbet med én seksjon av gangen. De tre første seksjonene hadde overskriftene "Begreper" (1), "Setninger" (2) og "Avsnitt" (3), og hver seksjon var inndelt i tre horisontale deler merket med tallene "1", "2" og "3", mens den fjerde seksjonen var delt i to horisontale deler med overskriftene "Innledning" og "Avslutning". Dette var et ark Bente og Siv hadde laget selv, for å gi en fysisk ramme og støtte til det individuelle arbeidet med femavsnittsskissene.

Følgende instruksjoner ble gitt i de to klassene da elevene skulle i gang med arbeidet med femavsnittsskissene:

[...] Dere skal velge tre overordnede begreper, [...] og nå jobber vi individuelt, så dere vil ikke velge samme begreper på gruppa, det bestemmer dere sjøl, hvilke tre begreper. På dette arket som jeg deler ut nå, så skriver dere de tre overordnede begrepene dere velger på første siden her. Når dere har valgt de begrepene, så gjør dere dem om til setninger her. Og skriver setningene deres her. Når dere har gjort det, så skriver dere de tre avsnittene, ut fra setningene deres. Til slutt, så skriver dere innledningen og avslutningen. [...] (Siv, 1N) (C4)

[...] Og det her er individuelle ark. Som dere skal fylle på hver for dere. [...] Hva er dine tre hovedbegreper? Kanskje har du bare to, kanskje har du fire, da må du utvide litt. Men i alle fall så har du nå minst to, kanskje fire, helst tre hovedbegreper som er litt sånn store, romslige, som du vil snakke om når det gjelder suksessjon. Vær så god, skriv dem ned. Nå er det individuelt. [...] Utvid begrepet nå til å være en setning, en setning. Og det betyr jo at i den setningen så kan ikke alt du vet om det begrepet, får ikke plass der. [...] og nå skal dere få lov å utvide setningen, setningen skal være et avsnitt. [...] Førstesetningen deres er jo kanskje starten på avsnittet. Kanskje er den innholdet i hele avsnittet. Det er nok litt forskjellig hos hver av dere. Men tanken er da at setningen skal utvides til et avsnitt. Så mer informasjon må til. (Bente, 1M) (A3)

Selv om dette skrivearbeidet i hovedsak foregikk individuelt, kunne elevene spørre de andre i gruppa om råd dersom de gjorde dette såpass lavt at de ikke forstyrret resten av klassen. Da jeg gikk rundt mens dette arbeidet pågikk, var det enkelte elever som diskuterte tekstene, mens de fleste arbeidet alene. Instruksen for første del av femavsnittsskissene var altså å velge ut noen overordnede begreper/hovedbegreper i forhold til emnet, noe elevene skulle ha gode forutsetninger for å gjøre etter arbeidet med systematisering av alle begrepene gruppa hadde samlet sammen.

Vi ser at både Bente og Siv gir elevene en klar ramme for komposisjonen av tekstene gjennom arket som skal fylles inn, og de gir i tillegg tydelige instruksjoner om hvilken framgangsmåte elevene skal bruke når de skriver. Denne delen av undervisningen er dermed sterkt lærerstyrt. Samtidig er det elevene selv som velger hvilke begreper de vil bruke i teksten sin, og med denne kommentaren uttrykker Bente at hun ser på det som verdifullt at det er variasjon i forhold til hvilke begreper elevene velger å bygge tekstene sine rundt:

[...] Da har jeg valgt ikke å styre dere og si at begrep én er sånn, begrep to er sånn, begrep tre er sånn. Det kunne jeg ha gjort. Da hadde jeg fått tretti ganske like oppgaver. [...] det jeg kommer til å få fra dere nå, er mye mer spennende og sammensatt og variert, enn hvis jeg skulle ha styrt sånn som jeg noen ganger gjør. Det kommer litt an på settingen og hva dere skal skrive om og sånn. Så, og jeg har sett ulike løsninger, som er gode. [...] (Bente, 1M) (B5)

Dermed kommuniserer Bente til elevene at det ikke finnes noe fasitsvar på hvilke begreper som burde være med i tekstene.

I klasse 2BIO skulle elevene bruke samme framgangsmåte for å utvikle tekstene som den jeg beskrev i 1M og 1N ovenfor, men her var instruksjonen at de skulle velge seg ut akkurat

fire begreper å bygge tekstene på (dermed blir dette i praksis *seksavsnittsskisser* snarere enn femavsnittsskisser):

[...] Da ønsker jeg at dere nå starter med å skrive ned fire ord, fire stikkord, fire begreper, som dere synes er viktige når det gjelder variasjon og tilpasning. Læreboka ligger der, bla litt hvis du vil det, dere får noen minutter nå til å tenke dere om på. [...] Dine fire begreper. [...] Da skal dere gjøre om det begrepet til en setning. Eller, de fire begrepene skal gjøres om til fire setninger. Som da forteller noe om begrepet. Stikkordet. De fire setningene der er jo det som du nå vil oppdage vil bli ditt hovedinnhold i den teksten som du skal lage. (Bente) (E2-3)

Igjen ser vi at Bente kommuniserer at elevene skal velge sine *egne* begreper. Etter at grunnlaget er lagt for tekstens hoveddel, skal elevene lage to setninger som igjen skal utvides til henholdsvis innledning og avslutning:

[...] Nå skal dere gjøre følgende, dere skal skrive en innledningssetning, som forteller hva din tekst handler om. En setning som skal være en innledningssetning. Hva handler det her om. [...] Da er innledningssetningen ferdig. Da hopper dere helt til slutt, også lager dere en avslutningssetning. Og avslutningssetningen, den skal ha med seg det viktigste. For i en tekst, så vil du skrive noe som er mer viktig enn andre ting. Og prøv og tenk nå, hva er det viktigste, sånn som teksten ser ut foreløpig. Og bare én setning da også. (Bente) (E3)

Både setningene som skal utgjøre hoveddelen, og innlednings- og avslutningssetningen skal nå utvides videre til avsnitt:

[...] Så nå skal vi jobbe videre med de fire setningene, som er teorien deres. Du har gått fra et begrep, eller stikkord, til en setning som forteller noe om hva du legger i det stikkordet eller det begrepet, og så skal du nå lage et avsnitt. Som skal ha med seg enda mer enn den ene setningen. [...] (Bente) (E4)

Når elevene har en setning som står som overordnet for avsnittet, kan denne også fungere som avsnittets temasetning. Bente kommuniserer flere ganger at elevene kan endre på tekstene sine underveis:

[...] Og det er klart at det her er bare starten på en innledningssetning, det kan bli helt annerledes. [...] Og husk nå hele tiden at dere er i en sånn forberedelsesfase, det er mye som kan endre seg underveis her. [...] (Bente) (E3)

Det er altså tydelig at Bente ser på det elevene velger å skrive i denne fasen som noe *foreløpig*, noe de kan endre etter hvert dersom de ønsker det.

I 3BIO foregår skriveingen også gjennom lignende skisser som i de øvrige naturfagsklassene, men her skal elevene velge to eller tre begreper som skal danne grunnlaget for tekstenes hoveddel:

[...] Hvis dere nå skulle velge dere to hovedoverskrifter, eller tre, hva skulle det være? Skal være styrende for hvordan dere legger opp besvarelsen deres nå. [...] (Bente) (G4)

Dette arbeidet foregår i grupper, så gruppa skal *sammen* komme fram til disse to eller tre begrepene som videre skal være utgangspunkt for deres forslag til besvarelse på eksamensoppgaven om fotosyntese og planten ”levende steiner”. Deretter skal elevene skrive besvarelsen ferdig individuelt. Elevene kunne selv bestemme hvorvidt de ønsket å levere inn tekstene til Bente eller ikke. Uansett fikk alle elevene, selv de som valgte å ikke levere inn noen tekst, mulighet til å trene seg på forarbeidet til en slik tekst gjennom dette skrivearbeidet. Bente oppfordrer elevene til å ta disse arbeidsmetodene med seg som skrivestrategier i forbindelse med framtidige prøver og eksamen:

Disponer. Som vi har snakket om tidligere. Og det kan jo være sånn som det her. Ikke at du trenger å ha med deg gule lapper kanskje på prøven eller på eksamen, men at du har et ark hvor du setter opp det som rammer det her inn, også organiserer du på samme måte sånn som vi har gjort her. Organiserer stikkordene som har kommet opp, så, så bruk de her metodene sånn som dere har lært, dere har også sikkert lært andre metoder i norsken, engelsken, samfunnsfag, hva det måtte være. Så bruk dem også når dere da kommer på prøver og på eksamen. Og på biologi, så er det mye å skrive på eksamen, sånn at du har ikke tid til å sitte og kladde igjennom hele oppgavene. Dere er nødt til å tenke disposisjon. [...] (Bente) (H7-8)

Bente var altså klar og tydelig på dette punktet. Da jeg i intervjuet stilte elevene fra 3BIO spørsmål om hva de så på som hensikten med skrivearbeidet i denne økta, svarte de følgende:

Nora: [...] jeg tror det var sånn for å bli bevisst på at man kanskje også skulle bruke den metoden når man hadde prøver, på en måte.

Linn: Ja.

Mia: Ja.

Nora: For vi fikk jo en eksamensoppgave, også skulle vi skrive den som en tekst. Og, ja. At man også skal gjøre det på prøver, da.

Mia: Ja.

Nora: Strukturere det, og.

Mia: Det var liksom forberedelse til tentamen og sånn (latter).

Vilde: Eksamen. Ikke minst. (L7)

Vi kan dermed si at elevene her oppfattet Bentes budskap om å tenke strukturert i forhold til skrivingen av slike tekster, og å ta i bruk disse strategiene når de framover skal skrive besvarelser på prøver og eksamen. Tidligere i intervjuet kom det for øvrig også opp at elevene allerede brukte disse skrivestrategiene:

Linn: Ja. Jeg kladder, eller altså jeg kladder jo ikke hele teksten, men jeg tar, altså jeg har prøvearket der, og så har jeg kladdearket ved siden av, også skriver jeg ned hvilke punkter jeg har lyst til å ha med i teksten, og så flytter jeg på dem, [...] tegner piler på hva som skal være først og

Nora: Det er mye mer sånn planlegging og

Linn: Ja

Mia: Skriver på en måte sånn, ikke hele teksten, men hva jeg skal ha i hvert avsnitt [...]. (L3)

Her har dermed disse elevene god trening i å planlegge egen skriving gjennom forarbeid og disposisjoner.

Femavsnittsskisser i engelsk

I 3ENG ga Karin, i likhet med Bente og Siv i naturfagene, klare og tydelige beskjeder om hvordan femavsnittsskissene skulle skrives. Karin presiserer at hoveddelen i tekstene skal være på akkurat tre avsnitt der hvert av disse skal inneholde *ett* argument:

[...] It is a persuasive article. It's the same as leserinnelegg. You will express your opinion. What do you think about this. You will write an introduction, you will write three arguments, and, a conclusion, or a concluding, a few lines in concluding. [...] (Karin) (J1)

Riktignok sier Karin at det holder at elevene har de tre avsnittene i hoveddelen klare innen leveringen av førsteutkastet av leserinnlegget, og de kan dermed føye til innledningen og avslutningen senere. Med akkurat fem avsnitt totalt, ett tema per avsnitt, samt en innledende temasetning til hvert avsnitt, ser vi at alle ingrediensene i Flyums femavsnittsskisse er med i Karins instruks.

4.4 På fagets premisser: Fagkulturer og tekstforskjeller

Tekstforskjeller med utgangspunkt i fagkultur kom eksplisitt opp som tema flere ganger i intervjuene, og under dette avsnittet skal jeg ta for meg hvordan informantene mine forholdt seg til ulike problemstillinger rundt dette. Jeg hadde i utgangspunktet ingen spørsmål som var konkret knyttet til fagkulturer og fagforskjeller i intervjuguiden min, men ettersom dette temaet kom opp i alle de tre intervjuene, stilte jeg både lærerne og elevene noen oppfølgingsspørsmål i forhold til det de allerede hadde sagt rundt temaet. I tillegg var det en tydelig bevissthet fra lærernes side rundt å bruke femavsnittsmetoden på fagets premisser. På denne måten skulle ingrediensene i metoden brukes på hensiktsmessige måter slik at de passet inn i faget, og ikke omvendt: Faget skulle ikke tilpasses metoden.

4.4.1 Lærernes tanker rundt fagkulturelle forskjeller

I løpet av undervisningssekvensene var det særlig ved én anledning at forhold rundt fagkultur og tekster kom opp eksplisitt, og her var det Siv som kom inn på temaet under plenumsdiskusjonen rundt hva som kjennetegner gode fagtekster:

[...] Det er viktig, og det er veldig viktig i naturfagene. Det å være presis når man skriver. Sånn at man, og ved å bruke faguttrykk, så klarer vi å si ting veldig presist og nøyaktig, uten å

bruke veldig mange ord. Og det er kanskje noe av det som er spesielt med fagtekster i naturfagene. Det at vi ønsker å ha tekster som er veldig, gjerne veldig korte, og presise. Det er viktig for dette. Nøyaktige. Presist. Så det gjør noe med teksten vår, som gjør at den forteller akkurat det vi vil fortelle på en slik måte at andre forstår akkurat hva vi mener. [...] (Siv, 1N) (C2-3)

Her ser vi at Siv forklarer og begrunner hvorfor det er så viktig at elevene har klart for seg hvilke krav som stilles til tekster innenfor den naturfaglige tekstkulturen.

Også under lærerintervjuet kom forhold rundt ulike tekstkulturer opp. Bente forteller om erfaringer fra et samarbeid hun har hatt med norsklæreren rundt elevtekster, der elevene fikk i oppgave å drøfte et naturfaglig tema, og tekstene skulle vurderes av Bente og norsklæreren i fellesskap:

Bente: [...] Og det er klart at fordi vi har ulike fagbakgrunn, så har vi ulike krav til hva som skal være med, hva vi synes er bra. Og når jeg får sånne, i en sånn oppgave da, som skulle være litt sånn faglig innhold, og når vi da fikk de her veldig synsetekstene, så syntes jo ikke jeg de var noe gode i det hele tatt, mens norsklæreren godt kunne synes at det var ålreit, fordi at det var for det første godt skrevet. Og så var det jo en elev som reflekterte, syntes norsklæreren da.

Intervjuer: *Var det et naturfaglig emne?*

Bente: Det var et naturfaglig emne ja, mmm. Men et emne som er sånn at du godt kan komme med litt personlige vurderinger, og at du lett kanskje tenker, eller bruker litt sånn ting du har hørt litt her og der, uten å begrunne ordentlig. Glemmer faget i det.

Intervjuer: *Ja. Så du var opptatt av begrepene og*

Bente: Jeg var opptatt av begrepene. (M11)

Her opplevde dermed Bente at de forskjellene mellom den naturfaglige og norskfaglige tekstkulturen gjorde det noe komplisert for henne å samarbeide med norsklæreren om vurderingen av elevtekstene. Med to så forskjellige fagbakgrunner som naturfag og norsk, er det heller ikke så rart at de to lærerne var ute eller ulike kvaliteter ved disse tekstene. Nettopp slike fagkulturelle forskjeller reflekterer også Siv over når hun snakker om skriveprosjektet:

Men det som har vært så fint med prosjektet, er at vi på en måte, det er ingen som har skullet presse oss inn i en fremmed fagkultur, på en måte, vi har jobbet med tekster i vår egen fagkultur og på våre egne premisser, føler jeg. At, at, vi skal ikke skrive samfunnsfaglige tekster i naturfag, det er ikke det som er målet liksom, i naturfagene skal vi skrive naturfaglige tekster, og de har sine rammer og krav, som er annerledes enn i samfunnsfag, og det er på en måte akseptert, og da. Ja. Det, det tror jeg har vært veldig viktig. At dette ikke er noe som norsklæreren kommer til oss og sier at nå skal vi skrive på den måten. Vi må på en måte få det til å passe i faget. (Siv) (M11)

Siv opplevde altså ikke at hun måtte gå på akkord med faget sitt i det tverrfaglige tekstsamarbeidet som foregikk i skriveprosjektets skrivegruppe, ettersom hun så at fagenes egenart når det gjelder skriving og tekster ble respektert. Dette stemmer for øvrig godt overens med det Hertzberg (2011a) skriver om utgangspunktet for tekstdiskusjonene i

skrivegruppa: ”En gjennomgående aktivitet i lærergruppen har vært diskusjoner rundt elevtekster, hele tiden under den forutsetning at den enkelte læreren er ekspert på sitt eget fags skrivekultur.” (s. 10). Dette kommer også opp mot slutten av intervjuet når Bente og Siv oppsummerer tanker om femavsnittsmetoden:

Siv: Å se på den som en verktøykasse, som man kan ta og bruke av i sitt fag, på fagets premisser. Det er på en måte nøkkelen for å få suksess av et sånt prosjekt vi har vært gjennom, altså. Tror jeg. La fagene få lov å være fagene på sin måte, også. Ja.

Bente: Så det der å skrive, altså utgangspunktet for skrivinga, at det er da forankra i faget. [...]

Siv: Mmm. Det var jo der liksom hele, Flyum kom inn også, når vi begynte å se på hva er det som er felles for alle fagene.

Bente: Mmm.

Siv: Ikke sant, for vi jobbet jo først med fagtekster i ulike fag, og så etter hvert så så vi på, skulle vi liksom skifte tema og finne noe felles som vi skulle jobbe med et år, og da var det dette med argumenterende og drøftende tekster som var felles i alle fag. Alle fag drev med det. På sin måte. [...] (M11-12)

Selv om skrivegruppa kom fram til at de argumenterende og drøftende tekstene var noe som fantes i alle fag, ble det altså likevel anerkjent at de ulike fagene forholdt seg til disse tekstene på ulike måter. Dermed er både Bente og Siv enige om hvor viktig det er å ha fagets egenart som utgangspunkt når en skal jobbe med skriving.

4.4.2 Elevenes tanker rundt fagkulturelle forskjeller

Både under intervjuet med gruppa fra 1M og intervjuet med gruppa fra 3BIO viste elevene at de, i likhet med lærerne, hadde gjort seg opp flere tanker rundt fagkultur og sentrale forskjeller mellom fagene når det gjelder skriving og tekster. I diskusjonen nedenfor reflekterer Andreas, Eirik og Silje i 1M over ulike typer tekster:

Andreas: Det er jo litt forskjellig fra fag til fag også, fordi IMRaD, det er jo noe helt annet enn liksom for eksempel skrive en sånn annen artikkel.

Intervjuer: Mmm. Hvordan da?

Andreas: Fordi, du har jo [...] metode og materiale, [...] det er jo ikke med i alle type tekster, og [...] til slutt så er det diskusjon. Og så før det er det resultatet. Og det betyr at det ikke er en konklusjon på samme måte som med andre tekster. Fordi der oppsummerer du hva du har sagt, men i diskusjonen på slutten av IMRaD så [...] sier du noe nytt.

Silje: Ja, det er på en måte som du sier at en IMRaD-rapport henger ikke helt sånn sammen.

Eirik: Nei

Andreas: Nei.

Silje: I mots-, eller i forhold til en artikkel, da, hvor du skal ha overgangene og

Eirik: Mmm

Silje: Konkludere, fortelle hva du skal ha om

Eirik: Mmm. (K6)

De synes altså at det er forskjeller mellom en tekst skrevet etter IMRaD-mønsteret og en artikkel, og antakeligvis tenker de her på en journalistisk eller populærvitenskapelig artikkel,

og ikke den vitenskapelige fagartikkelen, som jo nettopp kan skrives etter IMRaD-mønster. Silje peker på hvordan IMRaD-rapporten er mer oppstykket som tekst i forhold til en artikkel.

Videre i diskusjonen kommer elevene inn på det både Bente og Siv var særlig opptatt av å formidle gjennom undervisningsøktene:

Eirik: Også er det også at naturfag skal være konkret. Eller det tenker jeg da.

Pernille: Mmm.

Eirik: At naturfag, det er sånn, sånn er det, og sånn er det bare.

Eirik: I forhold til andre fag da, der man kan diskutere om

Pernille: Samfunnsfag for eksempel. Ja.

Eirik: Ja. Men, er det virkelig slik, og, hva tror jeg, og hva er min mening.

Pernille: Mmm.

Eirik: Man kan ikke si, min mening er at hydrogengass er is (latter). [...] (K8)

I naturfag er det altså den konkrete, presise og komprimerte formen som gjelder, mens dette er annerledes i for eksempel samfunnsfag. Her peker elevene nettopp på en sentral forskjell mellom realfag/naturvitenskap og humaniora/samfunnsvitenskap, nemlig at egne refleksjoner og meninger er mindre verdsatt innenfor førstnevnte fagtradisjoner sammenliknet med det som er tilfellet i sistnevnte fagtradisjoner. Eiriks eksempel går nettopp ut på å vise hvordan det er svært lite verdifullt å ha en skjønnsmessig *mening* om et emne der noe enten er rett eller galt, og hvor empiri og konkrete fakta ikke åpner for synsing. Diskusjon med utgangspunkt i egne meninger er følgelig ikke noe elevene ser som en del av naturfag, her er det harde fakta som gjelder. Akkurat det samme perspektivet ser vi også hos elevene i 3BIO når de er inne på samme tema:

[...] Fordi at i naturfag og sånn tidligere har vi på en måte jobbet mest med sånn, de tekstene vi har skrevet har vært rapporter og sånne ting, og det skal liksom, fakta er liksom det som er det sentrale [...] (Mia) (L3)

Også føler jeg at, det vi har gjort i norsken, så har vi hatt oppgaver som på en måte går på at vi skal bli bedre, få bedre struktur og sånn, mens i biologien, så er det at vi skal få bedre struktur, men vi må også ha med så mye faglig. [...] (Mia) (L4)

Her ser vi hvordan *fakta* og *det faglige* anses som spesielt sentralt av Mia i tekstene de har skrevet i både naturfag og biologi. Hun sammenlikner med norsk der hun har opplevd et særlig fokus på struktur, og det er grunn til å tolke henne dithen at hun også har opplevd et mindre fokus på rene faktakunnskaper her.

4.5 Muligheter ved bruk av femavsnittsmetoden som skriveverktøy

4.5.1 Elevperspektivet: "Da får du strukturert tankene dine"

Som det framkommer av intervjuguiden jeg brukte i de to elevintervjuene (vedlegg 2), stilte

jeg ikke elevene noen spørsmål der jeg spurte direkte om hvilke fordeler og muligheter de så ved bruk av femavsnittsmetoden som skriveverktøy. Det var i forbindelse med elevenes refleksjoner rundt *hva* metoden går ut på, at diskusjonen elevene imellom utviklet seg til å dreie seg rundt både fordeler og begrensninger ved denne. Nedenfor skal jeg vise hvilke positive sider elevene uttrykte at de så ved bruk av metoden, samt hvilke begrunnelser de la til grunn for disse tankene.

I intervjuet med elevene i 1M er Hedda og Pernille de første som trekker fram noe de ser som positivt ved bruk av femavsnittsskisser:

Hedda: [...] da vi skulle skrive om suksisjon i skogen, så fikk vi også et ark hvor vi skulle på en måte ha hva vi ville ha i de tre avsnittene, da. Hvor vi skulle på en måte sette opp en disposisjon på hvordan vi ville ha det. Sånn at det ble lettere for oss å etterpå skrive det ut ifra det vi ville ha med, da.

Eirik: Var det ikke først tre titler, og så var det en setning om hver

Pernille: Mmm.

Eirik: Tittel. Og så et avsnitt om hver setning, og så var det skrive oppgave.

Silje: Ja, og innledning, og

Hedda: Mmm.

Pernille: Ja.

Silje: Så da brukte vi veldig den femavsnittsmetoden.

Pernille: Men det var veldig bra. For da fikk vi på en måte kommet i gang?

Silje: Mmm.

Hedda: Ja. (K3)

Mens Hedda kan tolkes dithen at hun tenker på hvordan disposisjonen for femavsnittsskissene hjalp elevene med selve struktureringen av tekstene, viser Pernille til hvordan arbeidet med femavsnittsskissene fungerte som en "kom-i-gang-strategi" for skrivingen. Da jeg mot slutten av intervjuet spurte elevene i 1M om de hadde noen flere tanker rundt femavsnittsmetoden, enten i forhold til naturfag eller andre fag, fikk jeg disse svarene:

Silje: Jeg synes egentlig den er ganske grei, for du får veldig sånn oversikt over det du skal skrive.

Andreas: Mmm.

Silje: Og det er litt lettere å strukturere det du har lyst til å få fram også.

Andreas: Ja, det er jeg enig i.

Silje: At du kan lage en disposisjon først, og så, etterpå skrive det ned.

Andreas: Mmm.

Eirik: Ja.

Intervjuer: *Så dere synes at den gjør det enklere?*

Silje: Ja.

Andreas: Mmm.

Eirik: Ja. Jeg har hørt, jeg har hørt at jeg er en fortellertype før, for jeg drømmer meg gjerne litt bort i tekstene mine og diskuterer alt mulig. Så for meg, sånn sett, så er det veldig greit å ha noen sånne stramme linjer å følge, da. (K8)

Her peker elevene på hvordan femavsnittsskissene ga dem et utgangspunkt for tekstene gjennom en disposisjon som hjalp dem å få en oversikt over emnet, samt at de lettere holdt seg til temaet gjennom den strukturerte framgangsmåten. Eirik forklarer at han ofte har mye å skrive om, og at han gjennom slike klare rammer for skrivingen får en strategi for å trekke ut det mest relevante og dermed unngår å ”drømme seg bort” i tekstene sine. Også prosessaspektet ved metoden trekkes fram som positivt:

[...] hun (Bente) holdt jo på, på en måte med å veilede oss underveis, sånn, først så skriver dere de tre punktene dere vil ha med i avsnittene, så, okay, og så fikk vi litt tid på det, og så, på en måte, hun tok oss gjennom hele prosessen. [...] Så det gjorde på en måte at alle [...] fikk det med seg, gjorde det ordentlig tror jeg [...] (Hedda) (K9-10)

Hedda peker her på hvordan Bente med denne konkrete og eksplisitte inndelingen av skrivingen i ulike prosesser bidro til at *alle* elevene var med. Dermed ble skrivingen et slags felles prosjekt for klassen og ikke noe hver enkelt elev satt og jobbet med hver for seg i ulike faser av skrivingen.

Femavsnittsskissene som struktureringsverktøy blir også trukket fram av elevgruppa fra klasse 3BIO:

Linn: Jeg synes det har hjulpet meg egentlig å vite det at liksom, Bente har lyst til å ha en innledning, hun har lyst til å ha en slags avslutning, hun vil ha avsnitt som omhandler ett tema. Det har hjulpet med veldig til å liksom klare å skrive nesten de korttekstene raskere enn jeg pleier, og egentlig skrive tekster i det hele tatt, fordi jeg liksom bare vet at hun vil ha avsnittene sånn, og så følger jeg den malen som jeg da har i hodet mitt.

Mia: Da blir det mye mer ryddig for meg også, [...] for hvis ikke blir det bare hulter til bulter, også vet jeg ikke hva jeg har skrevet der, og hva jeg har skrevet der. Men da har jeg på en måte den oversikten over, jeg vet hvor ting skal stå. Det hjelper. (L2)

Både Linn og Mia er enige om at en klar framgangsmåte og tydelig disposisjon for tekstene hjelper dem til å skrive strukturerte fagtekster. I tillegg trekker Linn fram hvordan hun ser det som positivt å vite hvordan Bente ønsker at tekstene de skriver skal struktureres, for da kan hun skrive raskere og mer effektivt uten å lure på hva Bente *egentlig* vil ha. Også Vilde ser fordeler ved å ha et strukturert utgangspunkt for skrivingen:

For det første synes jeg at den hjelper på veldig mange måter, fordi da får man en mal så er det på en måte, og da får du strukturert tankene dine på en måte, ikke sant, man får satt inn etter hverandre, okay, jeg vet jeg må ha med det og det og det i dette avsnittet, fordi her er det viktig, ikke sant, og det er i det avsnittet, for det er ryddig her. (Vilde) (L5)

Videre uttrykker Mia hvordan hovedstrukturen i femavsnittsskissene kan være nyttige på tvers av fag:

Jeg føler at det faller veldig naturlig å sette opp på den måten, egentlig ganske ofte. Kanskje ikke nødvendigvis med akkurat fem avsnitt, men å ha innledning, og så en hoveddel med et par avsnitt, og så en konklusjon til slutt, det er jo veldig mange fag som det passer å skrive på den måten, da. (Mia) (L4)

Tredelingen med innledning, hoveddel og avslutning er altså det Mia anser som det viktigste og noe som passer å bruke som utgangspunkt for tekster i flere fag enn biologi. Et annet punkt elevene fra 3BIO trakk fram var at strukturert arbeid med skriving også var en måte å lære på:

Mia: Det hjalp meg veldig på tentamen. [...] For da fikk vi en liknende oppgave, [...] og da fikk jeg i hvert fall veldig mye ut av at vi hadde jobbet sammen med gruppen, med det på forhånd på en måte, og skrevet ned noen punkter og sånn. Det hjalp i hvert fall meg med å huske.

Intervjuer: *Det hjalp deg med å huske, altså akkurat det at dere hadde samarbeida?*

Mia: Ja, og det at vi på en måte hadde gjort det på den måten, da. Skrevet ned på de lappene, og

Linn: Fått mange ideer, da. Fått mange innspill.

Nora: Ja, i forhold til at bare Bente underviser, på en måte. Når vi liksom gikk rundt og snakket om det og sånn.

Mia: Mmm.

Nora: Husker man det mye bedre.

Intervjuer: *Mmm. Hvorfor det, tenker dere?*

Nora: [...] Man er mer aktiv selv, på en måte, og prøver å tenke ut selv først hva, eller vi fikk jo bare oppgaven, også måtte vi prøve å finne ut selv uten å se i boka og sånn.

Mia: Og så var det litt med det at når vi hadde de små lappene, så måtte vi skrive sånn, helt konkrete ting. Vi skulle liksom ikke skrive noen lang avhandling om hva vi trodde, men bare sånne småting. Og det syntes i hvert fall jeg var veldig greit.

Mia: Fikk litt bedre oversikt. (L1)

Skriveopplegget gjorde altså at elevene syntes de lærte mer og fikk bedre oversikt over fagstoffet, både gjennom idémylldringen, gruppesamarbeidet, og det at de måtte bruke eget hode og dermed ble aktivisert faglig.

4.5.2 Lærerperspektivet: "Det funka med disse, ord og setning og avsnitt"

Det var ikke bare elevene som satt inne med tanker om positive sider ved bruk av femavsnittsmetoden i undervisningen. Også de tre lærerne var i intervjuet flere ganger inne på hvordan de opplevde metoden som et nyttig verktøy i arbeidet med elevenes skriving.

4.5.2.1 En konkret og praksisnær "verktøykasse for skriving"

Helt i starten av intervjuet forteller Bente om oppstarten av skriveprosjektet, og her gir hun uttrykk for at hun kan trekke paralleller til hvordan hun allerede arbeidet med skriving:

[...] Og jeg kunne se at, på de eksemplene som da ble vist ganske tidlig, at det der er jo sånn som vi jobber i naturfagen, med rapporten vår. Så sånn sett så blei jo det en veldig sånn konkret måte å ta tak i arbeidet på. (Bente) (M1)

Bente så altså at femavsnittsmetoden inneholdt ingredienser som hun kjente igjen fra måten hun allerede jobbet med naturfagsrapporten med elevene, og helt fra starten av så hun på dette som en helt konkret og praktisk arbeidsmetode som hun kunne bruke i undervisningen. Både Karin og Siv understreker også at de synes metoden er både praksisnær og anvendelig:

Karin: [...] Og vi har blitt kurset av Flyum, og det har vært veldig ålreit, han har gitt oss noen gode knagger å henge på, og en god måte å kunne undervise skriving til våre elever. [...]

Siv: Den er veldig praksisnær.

Karin: Ja.

Siv: Det er veldig, det er det som har gjort at vi har kjøpt den litt med hud og hår, på en måte. Den er veldig anvendelig.

[...]

Siv: Det er en verktøykasse for skriving.

Karin: Rett og slett, det er en masse forskjellige ting vi gjør. (M2-3)

Karin peker her på hvordan hun ser på femavsnittsmetoden som flere forskjellige ting. Dette utdyper hun litt senere:

[...] så er det jo [...] forskjellige ting. For det første, så kunne man bruke det som en sånn steg-for-steg til å komme frem til en sånn klassisk femavsnittstekst ved å ta avsnitt, ta setning, og ta avsnittet. Det er jo noe vi har lært oss til, altså gjennom det vi har gjort, at, det vi gjør i klasserommet. Den andre er at vi tar skritt for skritt med å komme frem til en problemstilling. Og da gjør vi jo det på en litt annen måte, men fremdeles så kan jo selve femavsnitt spores, at teksten kommer til å ende opp i fem avsnitt. Men, selve skriveopplæringen, den ble jo litt annerledes med at [...] man press-skriver på et tema, og man, da snakker man om steg, forskjellige steg i prosessen, altså man skriver, press-skriver noen minutter, man kommer med en setning, det jeg egentlig vil si er, også det, trinn to, og i neste, trinn tre, så er det jo gjør denne setningen om til et spørsmål. Og da har du en problemstilling. Det er jo også innenfor den skrivemetodikken som Flyum bruker. Og det har vi hatt stor nytte av. (Karin) (M1)

Karin ser altså prosessaspektet som viktig ved metoden, der de ulike delverktøyene er nyttige for de ulike fasene et skrivearbeid består av. Da jeg spurte lærerne om hvilken plass femavsnittsmetoden, eller elementer fra den, hadde i deres undervisning per i dag, fikk jeg følgende svar:

Siv: (latter) Det kommer an på arbeidspresset. (latter) [...] Nei, jeg bruker, for å lage drøftende og argumenterende tekster, så er det kjempefint å bruke det for elevene. [...] jeg er blitt mer bevisst på begrepsbruk, og trene begreper på andre måter også, da. Men akkurat femavsnittsmetoden for å komme frem til en argumenterende tekst gjør jeg nok ikke mer enn et par ganger i året, sånn fullstendig.

Bente: Og det er jo kanskje det samme jeg gjør også, men jeg minner jo elevene på det hele tida. Altså når vi skal inn i en skrivesituasjon, og elevene skal opp til heldagsprøve sånn som nå til jul, så, husk hva vi har snakket om når det gjelder skriving. Så da er det jo femavsnittsmetode egentlig jeg referer til. Mmm. Ja. Når elevene skal [...] levere rapport, så er det jo etter IMRaD. Og det vet de jo før de setter i gang å skrive det her, og når jeg da retter, så er det jo også da for å se at, at det er bygd opp på den måten der. Mmm. (M3)

Både Bente og Siv er altså klare på at femavsnittsmetoden er blitt integrert i deres undervisningspraksis som skriveverktøy, selv om de ikke gjennomfører alle stegene i den ”fullstendig” mer enn et par ganger i året. I tillegg trekker Bente fram hvordan bruk av metoden har gjort at hun har noen konkrete referanser i forhold til skrijving som elevene også forstår, og dette aspektet med et felles begrepsapparat kommer jeg tilbake til under avsnitt 4.5.2.2 nedenfor. Videre reflekterer Siv over hvordan systematisk arbeid med tekststruktur og skrivestrategier er tidkrevende, men at det samtidig gir resultater:

[...] men sånn som på rapportskrivningen, så har det jo på en måte, det er litt mer plukk til å begynne med, men på vårsemesteret da så får du jo betalt, da. I form av at rapporten er mye mer strømlinjeformet i forhold til hva en sånn rapport behøver å inneholde. Du slipper hele historien om fra de gikk og hentet glassrøret til (latter) de var fornøyde og tørket opp av pulten til slutt (latter), [...] sånn at du får igjen litt etter hvert da. Men det å få dem i gang, det krever en del ekstraarbeid. Også er spørsmålet får man igjen alt? Det gjør man kanskje ikke, men kanskje elevene har lært noe mer, så er det verdt det allikevel. (Siv) (M10)

Siv føler dermed at det tidkrevende skrivearbeidet gir såpass mye uttelling for kvaliteten på elevenes rapporter at det er verdt jobben. Men Siv understreker at resultatene kommer etter hvert, så her gjelder det å være tålmodig og jobbe målrettet. Også i Karins undervisning blir femavsnittsmetoden tatt i bruk i arbeidet med skrijving:

Altså, det har gjort meg veldig bevisst på det, jeg bruker det faktisk så å si hele tiden i skriveundervisning. Jeg er veldig bevisst på at, ja, at jeg må være strukturert. Ikke sant, og jeg bruker deler av det, spesielt det med å bygge opp avsnitt. Det er ikke elevene g-, hva er et avsnitt. [...] også det at, innledninger. Det er de ikke gode på, og det må de bli. Så ja, jeg bruker deler av det veldig, sånn bevisst. [...] (Karin) (M5)

Her har Karin sett at elevene trenger å trene på å bygge opp strukturerte avsnitt i tekstene sine, og spesielt å få til gode innledninger. Her har da femavsnittsmetoden tjent som et praktisk redskap til å jobbe med nettopp dette.

Videre har det vært en *utvikling* i hvordan lærerne bruker femavsnittsmetoden i undervisningen siden skriveprosjektet på Fagerbakken startet i 2006 og fram til i dag. Bente forklarer det slik:

Intervjuer: Bruker dere femavsnittsmetoden annerledes nå enn dere gjorde i starten?

Bente: Ja, det gjør jeg vel. For, i og med at utgangspunktet på en måte var rapporten. Så er jo den [...] på en måte strukturert i seg sjøl, og det begynte jo da med at vi så på, står riktig tekst på riktig plass. Så etter hvert, så så vi mer på innholdet, og så gikk jeg da over til å jobbe mer med begrep, setning, avsnitt. Og så har jeg gått over og sett på avsnittene. [...] Sånn at det har jo vært en utvikling. Ifra det som vi følte var rimelig kjent, og som vi følte vi hadde litt peiling på. (latter) (M6)

Her startet altså Bente med å bruke femavsnittsmetoden som struktureringsverktøy for å gjøre rapportene bedre, før hun etter hvert tok den i bruk som produksjonsverktøy for å utvikle tekst fra ordnivå gjennom ”begrep-setning-avsnitt”-framgangsmåten. I tillegg nevner Bente her at skrivearbeid med rapportene var en naturlig måte å starte på, ettersom dette var noe hun var kjent med fra før av. Da hun etter hvert kjente seg trygg på å prøve ”noe nytt”, tok hun i bruk metoden som produksjonsverktøy for andre typer fagtekster.

4.5.2.2 Økt tekstkompetanse og et felles begrepsapparat rundt tekster og skriving

Flere ganger i intervjuet kom det fram at naturfagslærerne har kjent på at den systematiske tilnærmingen til skriving de har utviklet gradvis siden skriveprosjektets oppstart var veldig uvanlig for dem i begynnelsen:

Men det er jo det fine her, ikke sant, du kan begynne med en hel sånn kort liten tekst og øve deg sammen med klassen på sånn ord, setning, avsnitt. Og skrive da tre avsnitt, og så kan elevene, ikke sant, så kan du ta det videre derfra etter hvert som du føler deg komfortabel med den måten å jobbe på, da. For det er jo noe vi skal, vi måtte jo lære det vi og. Så jeg tror nok utfordringene for å få det litt på skinner, har nok, er nok større i naturfagene. Enn, enn det kanskje har vært for språklærerne som liksom har tenkt mer sånn rundt skriving før da. (Siv) (M6)

Siv peker her på hvordan arbeid med elevenes skriving er noe språklærerne har holdt på med før, men at dette er forholdsvis nytt for naturfagslærerne. Dermed har det også tatt noe tid for Siv å føle seg trygg på og komfortabel med arbeidet med skriving, og hun har tatt en ting av gangen. Både Bente og Siv innrømmer nettopp at de ikke har jobbet særlig systematisk med skriving i fagene sine før skriveprosjektet:

Intervjuer: Ja. Har dere arbeida på liknende måter med skriving før dere fikk presentert femavsnittsmetoden?

Bente: Nei. (latter)

Siv: Nei. (latter) Karin har sikkert det. Nei, jeg har ikke jobbet noe med skriving i det hele tatt før jeg ble med i skriveprosjektet.

Bente: Vi har vel kanskje trodd at vi har gjort det

Siv: (latter) Ja, med sånn krøllstreker i margen, uklart

Bente: Ja.

Siv: Men altså, det, det var en, virkelig noen lys som blafret da når vi på en måte skjønte hvordan vi kunne melde tilbake så elevene faktisk kunne forandre på disse tekstene og få de bedre, altså. Vi har sittet i et kaos av dårlig tekster, for de har jo overhodet ikke tatt med seg tingene de har lært i språkfagene inn i biologi-faget. Det har de bare lagt igjen på utsida. Så det at vi setter krav til de at de faktisk tar med seg det inn i timene, er fenomenalt altså.

Bente: Det er det. (M9)

Lærerne har altså opplevd at elevene har behov for veiledning rundt tekster og skriving i naturfagene, selv om det tradisjonelt har vært i språkfagene dette har blitt fokusert på. Elevene

blir nå oppfordret til å ta med seg tekstkompetansen fra andre fag når de skal skrive i naturfagene, og både Bente og Siv uttrykker at de har blitt i stand til å gi elevene nyttige og lærerike tilbakemeldinger på tekstene sine. Siv utdyper dette nærmere:

Og få, å få begrepsbruk til å lære, altså gi elevene (latter) tilbakemeldinger, fordi at det er jo problemet for mange realister tror jeg, at vi har ikke de begrepene som skal til for å gi fornuftige tilbakemeldinger. Vi ser at teksten er helt håpløs, og det kan vi skrive, hallo, ustrukturert, kan vi skrive, ikke sant, i margin. Eller, hva mener du, eller, ja. Men vi hadde ikke noe begrepsapparat til å gi konkret tilbakemelding, og det tror jeg er det [...] jeg bruker aller mest fra hele skriveprosjektet, det er at jeg har fått en, jeg har fått ord og måter å melde tilbake til elever på som de har utbytte av. Og det var jo derfor jeg fant ut at dette hadde jeg veldig nytte av da, jeg var litt sånn spak til å begynne med (latter). Jeg var litt skeptisk. (latter) Så, [...] vi prøvde den jo, og det funka med disse, ord og setning og avsnitt, og da aksepterte vi jo bare det, på en måte. Som en måte å jobbe på også i våre fag. (Siv) (M5-6)

Her har altså naturfagslærerne fått tilgang til et begrepsapparat rundt skrijving og vurdering av tekster i fagene som de ikke har hatt tidligere. Dette har gitt dem en økt tekstkompetanse som lærere, som de i neste rekke kan bruke til å øke *elevenes* tekstkompetanse. Vi ser også at Siv innrømmer at hun i starten var noe skeptisk til å arbeide på denne måten med skrijving. Men da hun oppdaget at dette var noe som gjorde henne bedre i stand til å veilede elevene i skrijving, samt hvordan femavsnittsskissene faktisk fungerte i praksis, ble denne arbeidsmåten en del av hennes eget undervisningsrepertoar.

Videre trekker Bente fram hvordan femavsnittsmetoden også har tjent som et konkret utgangspunkt for diskusjonene i skrivegruppa:

Også har den (femavsnittsmetoden) jo prega arbeidet vårt på en litt annen måte også, fordi at når vi da i skrivegruppa sitter og ser på de her tekstene, da, så etterspør vi jo hele tiden liksom, hvordan har dere jobba med det her, og da er vi vel antakeligvis ute etter å se hvilket er det, hvilket trinn er det vi har jobba med nå. Sånn, også har du et trinn til, også videre. (Bente) (M2)

Dermed har arbeidet med et felles skriveopplegg bidratt til å gi skrivegruppa et felles begrepsapparat å diskutere tekster ut ifra.

4.5.2.3 Tekststruktureringshjelp både for de sterke og svake elevene

Lærerne hadde flere tanker om hvilke elever som har utbytte av struktureringshjelp når de skal skrive tekster. Her hadde Siv noen erfaringer allerede *før* skriveprosjektet, ettersom hun

hadde jobbet med spoletekster⁷ med elevene sine. Dette kom Siv nærmere inn på da jeg spurte om hva lærernes første tanker var da de hørte om femavsnittsmetoden:

Jeg bare tenkte at dette var en fin måte, også jobbet jeg en del med sånne spoletekster med den klassen jeg hadde det året. [...] Det er sånn, istedenfor å lage et tankekart, så er det på en måte et strukturert tankekart hvor du har flere nivåer på begrepene. Og ut ifra de nivåene så lager du avsnitt. Og, for særlig de, jeg hadde noen veldig svake elever da, og de hadde veldig nytte av det, å ordne begrepene og så lage avsnitt som inneholdt da ett hovedbegrep og forklaringer med de underbegrepene. [...] (Siv) (M5)

Her peker altså Siv på hvordan det var de *svaktpresterende* elevene som hadde særlig nytte av denne typen struktureringsverktøy. Videre begrunner Siv hvorfor også de faglig sterke elevene kan ha nytte av slike verktøy, og senere får hun støtte av Bente når temaet kommer opp igjen:

For å få dem til å strukturere tekstene bedre, for det er jo det vi snakker om, det er jo struktur, og de flinke elevene trenger veldig struktur for å ikke skrive alt de vet, og de svake elevene har veldig godt av litt struktur for å klare å få ned på en oversiktlig måte det de kan. (Siv) (M4)

Bente: [...] de flinke elevene som har så mye å skrive om at det rett og slett blir for mye.

Siv: Det flommer over i biologien for flinke elever, altså.

Bente: De snubler avgårde.

Siv: De bare skriver.

Bente: Da har du stor desperasjon, også får du alt, ikke sant. Så det er den ene siden, og det her med de svake elevene som, altså hva skal de skrive om? Og hvis de da får noen bittesmå nøkler, eller noen bittesmå startsekvenser, så har de faktisk en god mulighet til også å skrive noe fornuftig. Og rammer, sånn bare på rapporten, IMRaD ikke sant, så, bare det å ha de der punktene der gjør at elevene da faktisk da greier å skrive noe. Mmm.

Intervjuer: Ja. Så det er styrker både for de svake og de sterke elevene?

Siv: Ja, og kanskje egentlig aller mest for de kjempeflinke jentene som har pugget og pugget og pugget og kan alt, du vet de kan alt, også kommer de på prøven, også kommer det så hulter til b-, du må lete etter argumentene, ikke sant. Og det er klart at da får de ikke toppkarakter. Sånn at det, det løfter nok en del av disse som kan veldig mye, og her på skolen har vi jo mange av dem da, sånn at de, det blir jo mange av dem som, tror jeg har veldig stor nytte av det. Og de melder jo, så vidt jeg har skjönt, tilbake også at dette er noe av det de har hatt mest nytte av når de kommer på universiteter og høyskoler og. Det å kunne skrive tekster. (M7-8)

Mens de svaktpresterende elevene trenger noen konkrete utgangspunkt og tekstlige holdepunkter for å få fram det de kan, trenger de elevene som kan mye og som har mye å skrive om også slike struktureringsrammer, men da for å begrense seg og klare å trekke ut det viktigste når de skal skrive tekster.

⁷ Slike spoletekster beskrev jeg også i teorikapitlet (Solheim, 2009; Hundal, 2011). Når en bruker spoletekst som tekstmal, starter en altså med et tankekart, som etterfølges av en lineær disposisjon (et såkalt *styrkenotat*) før den sammenhengende teksten til slutt skrives helt ut.

4.5.2.4 Tekstkompetanse og skrivestrategier som er gyldige på tvers av fag

Da jeg spurte lærerne om de kunne huske noen helt konkrete elevreaksjoner de hadde opplevd eller hørt om i forbindelse med skrivearbeid med femavsnittsmetoden, pekte både Bente og Siv på det hensiktsmessige ved at metoden kan brukes i flere fag:

[...] jeg hadde jo noen elever, som, jeg hadde dem i kjemi, også hadde de vel, [...] de var så fornøyd, fordi at de måtte skrive rapport på samme måte hos alle lærerne sine. Og den måten hadde de på en måte lært året før. Så det var, det var veldig lette, for disse naturfaglig interesserte elevene. At det er samme krav til rapportene i alle fag, for eksempel. Det setter de veldig stor pris på. For ellers så har det jo vært sånne individuelle forskjeller på lærere, ikke sant, nei, Bente vil ha rapporten sin sånn, mens Siv vil ha den slik. Også hvis de har da begge lærerne, så må de skrive to forskjellige typer rapporter i nærliggende fag. Sånn at det tror jeg, for elevene i våre fag er kanskje den største gevinsten, hvis det fungerer sånn som vi ønsker at det skal fungere på skolen her da. (Siv) (M8)

Også har vi jo kommentarer fra elevene på at de faktisk da ser at det som Trine har snakket om i engelsk, er det samme som det jeg snakker om i naturfag. Eller biologi, det blir jo annen klasse det her da. Så, og at det er overføringsverdi, og det tror jeg er noe av det mest verdifulle med hele prosjektet, at elevene ser det, altså. [...] også synes jeg det at når elevene da har sagt at, oisann, det her er noe jeg også kan bruke i andre fag. Da tenker jeg at da har vi vel i ikke bare i mitt fag, men også i de andre fagene jobba så mye med det å skrive og det å se på hvordan tekstene skal være at de ser at det her kan brukes. (Bente) (M8-9)

Både Bente og Siv har altså fått flere tilbakemeldinger fra elever om at de opplever at femavsnittsmetoden har en tverrfaglig anvendelighet: De ser at de grunnleggende skrivestrategiene de har lært i ett fag kan tas i bruk også når de skal skrive tekster i et annet fag. At elevene opplever en slik overføringsverdi vurderes som særlig viktig av begge lærerne. I de to sitatene ovenfor understrekes også det pedagogiske ved at elevene opplever at lærere på tvers av fag, men innenfor samme fagseksjon, opererer med de samme kriteriene for tekstene som skal skrives. Dermed slipper elevene å bli forvirret av store variasjoner mellom lærernes krav når de skal skrive samme typer tekster i ulike fag.

4.6 Informantenes syn på begrensninger ved bruk av femavsnittsmetoden

Selv om både lærerne og elevene på Fagerbakken ga uttrykk for at de i hovedsak så fordeler og muligheter ved bruk av femavsnittsmetoden som skriveverktøy, pekte de også på noen begrensninger de opplevde ved bruk av metoden. Jeg var opptatt av at både lærerne og elevene skulle føle at det var rom for å snakke om slike begrensninger under intervjuene, så i alle de tre intervjugruppene stilte jeg følgende spørsmål for å få i gang refleksjoner rundt dette: *Noen mener at femavsnittsmetoden er for stiv, at den begrenser skrivingen mer enn den hjelper. Hva tenker dere om dette?* Nedenfor gjør jeg rede for hvilke punkter som kom fram når informantene skulle svare på dette spørsmålet, og jeg har også med punkter relatert til

skrivemetodens begrensninger som kom opp andre steder i intervjuene. Samtidig problematiserte informantene ved flere anledninger sine egne refleksjoner rundt slike begrensninger, og ved de anledningene har jeg valgt å ta med disse for å bevare helheten i uttalelsene.

4.6.1 Problematikk rundt navnet femavsnittsmetoden

4.6.1.1 Femavsnittsmetoden: Hva er det egentlig?

Som jeg nevnte i avsnitt 4.3.1, ble femavsnittsmetoden som begrep flere ganger omtalt som synonymt med femavsnittsskissene, og dermed også synonymt med det amerikanske five paragraph essayet. Eksempelvis forklarer Emma i klasse 2BIO følgende når Bente ber henne utdype hva hun mener med femavsnittsmetoden:

Emma: Vi har brukt den femavsnittsmetoden.

Bente: Hva betyr det?

Emma: At du har først innledning, også skriver du, altså på de, så er det tre avsnitt som er midtdelen og da skriver du en setning til å innlede da et

Bente: Mhm

Emma: et avsnitt. Også avslutning eller konklusjon. (E2)

Under intervjuet med elevene i klasse 1M sa de følgende da jeg spurte om de var kjent med begrepet femavsnittsmetode:

Intervjuer: *Femavsnittsmetoden? Er det noe dere er kjent med?*

Eirik: Innledning, tre avsnitt

Pernille: Ja, også konklusjon og avslutning. (K2)

Alle disse tre elevene tenker altså på *femavsnittsskissene* når begrepet femavsnittsmetode kommer opp, og i sitatet fra 2BIO ser vi at Bente samtykker i Emmas definisjon. Også Siv formidler den samme definisjonen når hun gir instruks til klasse 1N:

[...] Vi skal altså skrive om suksessen i en norsk skog. Og for å gjøre det, så bruker vi noe so-, en metode som ofte kalles femavsnittsmetoden, eller femavsnittsskisse for en tekst. Kan kalles mye. [...] (Siv) (C3)

Riktignok uttrykker Karin at hun ser på femavsnittsmetoden som flere ”forskjellige ting”, og dette forklarer hun slik:

[...] så er det jo forskjellige ting. For det første, så kunne man bruke det som en sånn steg-for-steg til å komme frem til en sånn klassisk femavsnittstekst ved å ta avsnitt, ta setning, og ta avsnittet. [...] Den andre er at vi tar skritt for skritt med å komme frem til en problemstilling. Og da gjør vi jo det på en litt annen måte, men fremdeles så kan jo selve femavsnitt spores, at teksten kommer til å ende opp i fem avsnitt. [...] man press-skriver på et tema, og da snakker man om steg, forskjellige steg i prosessen, altså man skriver, press-skriver noen minutter, man

kommer med en setning, det jeg egentlig vil si er, også det, trinn to, og i neste, trinn tre, så er det jo gjør denne setningen om til et spørsmål. Og da har du en problemstilling. Det er jo også innenfor den skrivemetodikken som Flyum bruker. (Karin) (M1)

Selv om Karin her er den eneste av lærerne og elevene som definerer femavsnittsmetoden mest i tråd med Flyums egentlige tredelte begrep, er hun den som føler seg mest forvirret i forhold til både navnet og innholdet i begrepet. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor.

Selv om jeg har vist hvordan elementer fra både femavsnittsmetodens del I (i form av strukturert idémyldring) og del III (i form av samarbeid og faglige diskusjoner), var å finne i undervisningen, er det altså del II med femavsnittsskisser som i hovedsak ”har satt seg” hos lærerne og elevene når de forklarer hva de legger i begrepet femavsnittsmetoden.

4.6.1.2 *Må det være akkurat fem avsnitt?*

Et tema som kom opp flere ganger i elevintervjuene, var hvorvidt tekstene som ble skrevet ved hjelp av femavsnittsmetoden, og da særlig femavsnittsskissene, måtte ende opp med å inneholde *akkurat fem* avsnitt. Her hadde elevene noe ulike tanker og meninger. Både Andreas og Pernille i 1M uttrykker at de er litt usikre på dette punktet:

Andreas: Den femavsnittsmetoden hjelper kanskje mest for kortere tekster, jeg vet ikke, jeg. Fordi

Pernille: Ja, det kommer jo an på hvordan tekst

Andreas: Hvis du har, for eksempel i geografien, hvor vi skal skrive tj sider, det har jo liksom ikke fem avsnitt.

Andreas: Den har jo mange flere. Så jeg vet ikke. Det er jo kanskje hvordan man oppbygger en kort artikkel, på en sånn, en side, én til to sider. (K7-8)

De to ser dermed først og fremst på femavsnittsskissene som noe en bruker når en skal skrive kortere tekster, ettersom det blir vanskelig å komprimere tekster som er lengre enn et par sider inn i kun fem avsnitt.

Elevene i 3BIO ser noe annerledes på dette:

Mia: Jeg føler at det faller veldig naturlig å sette opp på den måten, egentlig ganske ofte. Kanskje ikke nødvendigvis med akkurat fem avsnitt, men å ha innledning, og så en hoveddel med et par avsnitt, og så en konklusjon til slutt, det er jo veldig mange fag som det passer å skrive på den måten, da.

Nora: Men akkurat det med fem avsnitt, det er litt sånn...

Mia: Ja

Nora: Det er, eller, jeg føler det er litt dumt å være bundet til akkurat det at det skal være fem avsnitt, men. Ja. Jeg føler, når man bruker den metoden, så kan man ta flere avsnitt på en måte

Mia: Ja.

Nora: Det er ikke det som er det viktigste, at det.

Intervjuer: *Nei. Hvordan, hva er det som er det viktigste?*

Nora: Nei, bare selve den hoved-, det er vel hovedtrekkene at det skal være innledning, avslutning, og så avsnitt imellom [...]

Intervjuer: Ja. Så det er en struktur som kan brukes uavhengig av om det er fem avsnitt eller ikke?

Nora: Ja. (L4)

Både Mia og Nora kommer her fram til at det ikke er antallet avsnitt som er det viktigste, men den overordnede strukturen med en tredeling mellom innledning, hoveddel og avslutning. De forteller videre at de har opplevd at lærere nettopp gir dem spillerom utover de fem avsnittene når de har arbeidet med femavsnittsmetoden i andre fag:

Nora: Eller jeg vet ikke, jeg. Eller ja. Eller i hvert fall når vi har spurt (lærerne) sånn, ja kan jeg ha flere enn fem avsnitt. Så kan vi jo ha det hvis vi har mer å si.

Så blir det jo dumt å bare, nei du kan ikke ha flere fordi det skal være fem. For det er jo aldri sånn at en tekst må ha fem avsnitt, på en måte.

Intervjuer: Nei. Er det noen lærere dere har som har sagt at den må ha fem avsnitt?

Nora: Ikke som jeg har.

Vilde: Det har bare vært i prosessen hvor man skal lære seg, okey det er denne metoden, ikke sant. Da er det på en måte det, sett opp nå argumenter for og imot, og så på en måte trekker vi det sammen i tre avsnitt, da. Så da har det bare, for meg i hvert fall, vært under den opplæringsprosessen.

Intervjuer: Så du ser på det som at du da kan bygge videre på det seinere?

Vilde: Mmm. Men jeg merker det, når jeg skriver at, det blir fem. Som oftest (latter). Det gjør det hvis det ikke er noe veldig mye lenger eller noe mye kortere, så blir det det.

Intervjuer: Synes du det er greit å skrive sånn da?

Vilde: Jeg synes det er greit, men jeg ser i ettertid noen ganger når jeg har levert ting, at det kunne kanskje vært bedre, hvis, ikke sant, hvis det hadde for eksempel vært to eller vært fire da. [...] (L5-6)

Her ser vi at verken Nora eller Vilde har opplevd at lærerne har bedt dem skrive akkurat fem avsnitt, og at de begge ser femavsnittsformen som "et steg på veien", og noe som kan videreutvikles til en lengre tekst. Samtidig forteller Vilde at hun ofte opplever å ende opp med fem avsnitt likevel når hun skriver tekster, og hun vedgår at disse tekstene kanskje kunne blitt bedre med flere eller færre avsnitt.

Når det gjelder hvilken oppfatning elevene hadde av hvor mange avsnitt tekstene som ble skrevet gjennom arbeid med femavsnittsmetoden egentlig skulle ha, var det også interessant å telle opp hvor mange avsnitt de 26 elevtekstene fra klasse 1M hadde. Her fant jeg følgende fordeling: to av tekstene bestod av *tre* avsnitt (8 %), sju av tekstene bestod av *fire* avsnitt (27 %), femten av tekstene bestod av *fem* avsnitt (58 %), mens to av tekstene bestod av *seks* avsnitt (8 %). Gjennom observasjonene fikk jeg med meg at både Bente og Siva ga klar instruksjon om at tekstene som ble skrevet om temaet "suksesjon i skog" ikke skulle overskride *en* side, men ingen av dem ga eksplisitt beskjed om at tekstene skulle være på akkurat fem avsnitt. Selv om en overvekt av elevtekstene i 1M om suksesjon i skog faktisk er på akkurat fem avsnitt, ser vi altså også at flere av dem har både færre og flere avsnitt.

4.6.1.3 "Men den burde hete noe annet!"

Både i lærerintervjuet og elevintervjuet i 3BIO ble det uttrykt ønske om at femavsnittsmetoden burde *hete* noe annet. Allerede i starten av diskusjonen i lærergruppa uttrykker Karin at hun synes begrepet femavsnittsmetoden er noe forvirrende:

Karin: [...] Fordi den blir brukt på veldig mange forskjellige måter, så selve begrepet femavsnittsmetoden er ganske ullent [...].

Intervjuer: Mmm. Hvordan da?

Karin: I forhold til tradisjonell oppfatning av hva femavsnittsmetoden er, som er en internasjonal skrivestruktur på fem avsnitt, [...] og Flyum bruker den heller ikke sånn, det er ikke sånn vi bruker den i vårt skriveopplegg. (M1)

Her er det altså det amerikanske five paragraph essayet Karin sikter til, og hun synes det er forvirrende at denne formen blir sett på som en del av/synonymt med femavsnittsmetoden til Flyum. I tillegg føler Karin noe forvirring knyttet til begrepet når Bente og Siv forteller at de anser IMRaD som relatert til femavsnittsmetoden:

Karin: Men da synes jo jeg det er interessant, når du sier da IMRaD, det er jo da en rapport

Bente: Det er rapport

Karin: En rapportoppskrift.

Bente: Ja.

Karin: Og da tenker jeg, er det også femavsnittsmetoden til Flyum?

Bente: Ja.

Siv: Del-, delvis.

Karin: Ja, ikke sant, og den står i, du kan gå inn på nettet hvor som helst og finne IMRaD-strukturen, og den eies ikke, og den er ikke under femavsnittsmetoden, det har ikke noe med det å gjøre egentlig, men vi har da, altså Flyum har laget noe for oss, og vi har tatt imot det, som du sier, med hud og hår, men jeg skulle ønske han, altså at det ble kalt noe annet. (M3)

Karin forklarer videre at hun ble særlig forvirret ettersom hun kjente til five paragraph essayet allerede før hun fikk presentert femavsnittsmetoden:

Karin: Nei, altså, det var veldig forvirrende for meg, fordi at jeg kjente det begrepet veldig godt. Ikke sant, så jeg følte hele tiden, jeg var litt sånn i, jeg var frustrert. [...] Men det er bare begrep, det er begrepsforvirringen gjorde at jeg

Siv: Du vil at det skal hete noe annet, du. (latter)

Karin: Rett og slett! [...] (M4)

Det er altså selve *navnet* femavsnittsmetoden som gjør Karin forvirret, og hun ønsker derfor at den kunne hette noe annet. Også Nora i 3BIO synes navnet på skrivemetoden er noe misvisende:

Og det vi sa isted også, det med fem avsnitt. Jeg synes det er litt misvisende navn. Fordi når vi skriver om det, også spør vi sånn, går det an å ha flere avsnitt, så sier jo læreren sånn, ja ja, du kan jo ha det, fordi ellers så, altså, det burde jo ikke hete det det het, på en måte, burde heller være sånn avslutning, hoveddel, inn-, nei. Ja. Mmm. (Nora) (L5)

Nora føler dermed at det er en selvmotsigelse at noe som heter nettopp *femavsnitts*metode kan favne tekster med flere eller færre avsnitt enn akkurat fem. Hun peker på hvordan hun ser *tredeelingen* mellom innledning, hoveddel og avslutning som det sentrale, og ikke hvorvidt teksten inneholder akkurat fem avsnitt.

4.6.2 ”Bundet av formen”: Er rammene for trange?

Da lærerne i intervjuet skulle svare hva de tenkte om påstanden om at femavsnittsmetoden er for rigid til å gi skriveren tilstrekkelig spillerom i forhold til egen tekst, svarte Siv følgende:

Nei, altså i våre fag, så tror jeg at det er sånn at, at dette er forholdsvis nytt for oss selv om vi har holdt på noen år, at vi ser nok best nytteverdiene av det, for vi får inn bedre tekster å lese. Og da, det kan godt hende at elevene kanskje føler seg litt sånn bundet av det, men jeg tror ikke de har vondt av det. (Siv) (M8)

Her tar hun altså forbehold om at elevene *kan* føle seg bundet, samtidig som hun ikke nødvendigvis ser på dette som noe negativt. Her er det derfor interessant å se hva elevene selv tenker om dette. Elevene i 1M er forholdsvis enige om at stramme rammer ikke nødvendigvis er negativt:

Silje: Også gir det kanskje litt strammere former, men samtidig så, du har jo tre avsnitt hvor du kan velge hva du vil ta opp, da.

Eirik: Mmm.

Silje: Og tre ting du selv vil fokusere på. (K8)

Silje understreker her at selv om skriveren må forholde seg til en noe stram form, betyr ikke dette at en er bundet i forhold til *innholdet* i teksten. Til slutt i intervjuet forsøkte jeg å få fram noen flere problematiseringer i forhold til dette temaet gjennom en relativt ledende spissformulering:

Intervjuer: Noen som synes det kunne være sånn at man følte seg litt fanga i en sånn oppskrift?

Andreas: Nei.

Intervjuer: Nei.

Eirik: Det er jo vi som bestemmer hvilke ord som skal være der, så. Vi har et par rammer. Og de, enhver kunstner har en ramme, og så er vi kunstneren som maler bildet (latter). (K10)

Til tross for mitt ledende innspill, fikk jeg her et kontant ”nei”. Her var det altså ingen av elevene som ga uttrykk for at de hadde opplevd å føle seg bundet av verken skriveoppskrifter eller skrivemetoder, og Eiriks metaforiske utsagn ble for øvrig møtt av applaus fra de andre elevene i gruppa. Det trenger selvsagt ikke bety at de andre dermed var enige med Eirik. Men

alle hadde muligheten til å si hva de tenkte om dette, og tidligere i intervjuet hadde elevene både avbrutt hverandre og vist at de turte å stå for ulike meninger.

I elevgruppa i 3BIO kommer det derimot opp flere problematiseringer rundt både avsnittsstruktur og skriverammer generelt. Vilde forklarer hva hun tenker om dette, og hun får støtte av Mia:

Vilde: Men det merker jeg også, det med avsnitt, [...] for å bruke engelsktentamen som eksempel da, så fikk vi et kort svar i starten hvor det sto, ja, det skal være maks to avsnitt. Og da fikk jeg problemer med det at det faglige skulle på en måte være godt i forhold til at strukturen ble bare helt tulle på mange måter, fordi at det skal være en slags innledning, en avslutning og på en måte det du vil si da, og da var det to ting som skulle drøftes opp mot hverandre i to korte avsnitt på en måte, og da merket jeg at jeg var veldig bundet av den ideen om en innledning, en avslutning, ikke sant, fordi at da hadde det vært greit med på en måte to små, eller en innledende setning og en avsluttende setning, men når det da skulle være to avsnitt, så ble det jo veldig kronglete da, på en måte, når man har fått inn den rutinen.

Mia: Jeg synes også det er vanskelig når det er korte oppgaver.

Vilde: Ja.

Mia: Skal svare kort. For da har man på en måte ikke plass til å ha noen innledning og

Vilde: Nei, det er det.

Mia: Avslutning og sånn. Da blir jeg usikker på hvor jeg skal sette ting. (L4-5)

Her er både Vilde og Mia enige om at det er spesielt krevende å skrive korte tekster der det ikke passer med en tredelt struktur, slik de er vant til å skrive. Vilde følte seg nettopp bundet av ideen om en tredelt tekststruktur når oppgaveformuleringen på tentamen opplyste om at svaret skulle være på maks to avsnitt.

4.6.3 Det tidkrevende skrivearbeidet: Er det verdt det?

Både lærerne og elevene kom i løpet av intervjuene med innspill i forhold til hvordan det systematiske arbeidet med skriving var svært tidkrevende. Både Silje, Andreas og Eirik i 1M er enige om at det er særlig mye skrivearbeid i naturfag:

Silje: Jeg er enig med deg i at man lærer veldig mye av det. Men det tar veldig lang tid så hvis

Andreas: Ja.

Silje: Alle fagene skulle hatt så mye som naturfag her, så hadde vi vært

Eirik: Da hadde vi ikke hatt noe (latter)

Silje: (latter) druknet i ting å gjøre. (K9)

Selv om Silje påpeker at dette skrivearbeidet er lærerikt, synes både hun, Andreas og Eirik at det tar veldig mye tid. Også i 3BIO trekker elevene fram at systematisk skrivearbeid er noe de trenger mye tid til, og at dette kan være vanskelig i enkelte situasjoner:

Vilde: Jeg syntes det var veldig vanskelig å gjøre det i timen. Fordi at vi da satt og hadde en og en halv time og så, fordi at jeg synes det er veldig vanskelig, det der med struktur på kort tid.

Linn: Ja.

Vilde: Da blir det veldig vanskelig. Synes jeg, å på en måte fokusere på to ting, det faglige og strukturen, i norsk så er det en annen ting på en måte. Men akkurat i nat-, eller på en måte i naturfag, biologi, sånne ting, hvor man skal ha inn så mye fakta. Så har tiden, eller det er en viktig faktor, da.

Mia: Det har jeg litt problemer med på prøvene også

Vilde: Mmm, ja, veldig. (L2)

Både Vilde, Linn og Mia har opplevd at det er krevende å skrive tekster med *både* et godt faglig innhold *og* ryddig struktur når de sitter på prøver eller i undervisningsøkter med begrenset med tid.

At det målrettede arbeidet med tekster og skriving krever at man har mulighet til å ta seg tid til det, er noe Siv også føler på:

[...] når jeg satt med den suksesjonsteksten, så tenkte jeg, åh, jemini, skal jeg ha den og (latter), [...] men jeg ser jo at elevene lærer av det. [...] det å få inn store skriftlige oppgaver, det tar veldig mye tid. Og det gjør det. Så du må på en måte finne ut av, du kan ikke gjøre det hele tiden og i alle fag samtidig og sånn, for da, da drukner du i retting, men sånn som på rapportskrivningen, så har det jo på en måte, det er litt mer plukk til å begynne med, men på vårsemesteret da så får du jo betalt, da. I form av at rapporten er mye mer strømlinjeformet i forhold til hva en sånn rapport behøver å inneholde. [...] Men det å få dem i gang, det krever en del ekstraarbeid. [...] Også er spørsmålet får man igjen alt? Det gjør man kanskje ikke, men kanskje elevene har lært noe mer, så er det verdt det allikevel. (Siv) (M10)

Siv bruker dermed mye tid på å gi tilbakemeldinger på elevenes tekster, og hun ser at hun noen ganger må begrense mengden for å holde hodet over vannet. Samtidig har hun opplevd at rapportene til elevene blir betraktelig bedre når de jobbes målrettet med. Dermed er hun klar på at dette er et viktig arbeid med et stort læringspotensial for elevene, og at det da kan være vel verdt den ekstra innsatsen.

5 Drøfting og oppsummering

5.1 Skriveundervisning med en eksplisitt og fagspesifikk tilnærming

Et sentralt fellestrekk ved samtlige undervisningssekvenser jeg observerte, var at lærerne brukte et *eksplisitt språk* overfor klassene sine rundt skrivning og tekster. Dette gjaldt både i forhold til sentrale begreper rundt tekststruktur, og i forhold til hvilke krav de stilte til tekstene elevene skulle skrive. Både i engelsk og i naturfagene var disse eksplisitte meldingene fra lærerne en del av en plenumsdiskusjon rundt den typen skrivning og de tekstene som var tema, der elevene fikk bidra med hva de kunne om dette fra før, samtidig som dette var en arena der de hadde mulighet til å stille lærerne og de andre elevene spørsmål. Vi kan dermed trekke en klar parallell til den eksplisitte sjangerundervisningen som forfektes av australianaskolen (Cope & Kalantzis, 1993).

Det var særlig sjangrene i den spesifikke naturfaglige tekstkulturen det ble rettet eksplisitt oppmerksomhet mot. Naturfagslærerne brukte en generell inngang til diskusjonen om tekststruktur, og oppfordret elevene til å hente kunnskaper fra andre fag, særlig norsk. Deretter spisset lærerne tekstdiskusjonen inn mot den naturfaglige teksten, og hva som skiller den fra andre typer tekster. Betydningen av å bruke presise og relevante naturfaglige begreper i tekstene ble sterkt understreket og gjentatt. Her tok dermed lærerne tak i nettopp det både Blåsjo (2005), af Geijerstam (2007), Knain (2008) og Lie (2009) understreker betydningen av, nemlig en eksplisitt tilnærming til det spesialiserte, fagspesifikke språket. Som en del av dette arbeidet, ble det også rettet et eksplisitt fokus på tekstenes form, slik Øgreid og Hertzberg (2009) framhever som viktig.

Gjennom intervjuene kom det fram at elevene var godt fornøyde med disse klare og tydelige beskjedene om hvilke krav som ble stilt til tekstene de skulle skrive. I tillegg til at de opplevde at de lærte mye av dette arbeidet, gjorde den eksplisitte tilnærmingen til tekstnormer det lettere for elevene å forholde seg til de faglige kravene de var opptatt av å nå. Samtidig er det grunn til å tro at det jevnt høye faglige nivået på elevene i naturfagsklassene var en viktig faktor for at både de organiserte plenumsdiskusjonene og gruppearbeidet opplevdes som såpass vellykket av både lærerne og elevene. Dersom det faglige spriket i klassene hadde vært større, ville det vært en større utfordring og en mer tidkrevende prosess å utvikle et felles faglig ståsted som utgangspunkt for tekstsamtalene.

5.2 Skrivning som ”lærerstyrt elevaktivitet”

Et annet fellestrekk ved undervisningssekvensene jeg observerte på Fagerbakken var at det

var *lærerne* som la føringer for de ulike prosessene i skrivingen gjennom å bruke ingredienser fra femavsnittsmetoden. Dette gjaldt både i forhold til tidsbruk for de ulike prosessene og rammene for selve strukturen på tekstene. Alle elevene i klassen måtte derfor forholde seg til den framdriften læreren la opp til, selv om lærerne samtidig var lydhøre overfor elevenes innspill når de spurte om noen trengte mer tid før neste skrivefase. I tillegg fikk elevene velge hvilke innholdsmomenter de ønsket å ha med i egne tekster. Også plenumsdiskusjonene rundt skriving og tekster ble ledet av lærerne, og her ba de elevene komme med forslag for deretter å stille oppfølgingsspørsmål til det elevene sa. Selv om disse diskusjonene på denne måten i hovedsak var lærerstyrte, var elevene altså langt fra passive tilhørere.

Denne kombinasjonen av klare føringer fra lærerne på den ene siden, og faglige bidrag og høy produktivitet fra elevene på den andre siden, gjør at jeg vil karakterisere undervisningen som preget av *lærerstyrt elevaktivitet*. Selv om lærerstyring og elevaktivitet ofte blir satt opp mot hverandre som motsetninger, var elev- og lærerinteraksjonen jeg observerte et eksempel på at disse to fint kan kombineres og sammen utgjøre en innholdsrik og faglig relevant undervisningssituasjon.

En slik eksplisitt og tydelig lærerstil med strukturerte og lærerstyrte skriveaktiviteter stemmer godt overens med det Hillocks (1984) i sin metaanalyse fant var ingredienser i de undervisningsformene som ga størst effekt i forhold til elevenes skrivekompetanse. En undervisningssituasjon der læreren har en tydelig rolle og er etablert som både språklig og faglig ekspert i klasserommet, er for øvrig også helt i tråd med det synet på lærer-elev-forholdet Cope og Kalantzis (1993, s. 19) fremmer som en del av sjangerskolens pedagogiske og didaktiske utgangspunkt.

5.2.1 Fordeler og ulemper ved skriverammer og lærerstyrt "steg-for-steg"-skriving

Et framtrædende trekk ved undervisningen på Fagerbakken var, som jeg allerede var inne på i forrige avsnitt, at lærerne jeg observerte framstod som tydelige klasseledere og kompetente fagpersoner ved at de sto for regien av skrivingen og tekstarbeidet. Skriveoppleggene var godt planlagt, og lærerne hadde i tillegg prøvd ut disse med andre klasser og elever, samtidig som de hadde diskutert oppleggene seg imellom og benyttet hverandres erfaringer som ressurser. Lærerne selv trakk fram hvordan de opplevde at skrivearbeid med femavsnittsmetoden som verktøy gjorde skriveprosessen oversiktlig for både dem og elevene, og at de opplevde at elevene hadde stor nytte av denne måten å arbeide systematisk med skriving. Særlig oppga naturfagslærerne at de i tillegg hadde merket betydelige forbedringer når det gjaldt struktur og

faglig nivå på elevenes tekster etter at de hadde tatt i bruk femavsnittsmetoden i klasserommene.

Her deler lærerne dermed perspektivet vi har sett hos Nunnally (1991), ettersom han nettopp ser femavsnittsformen som et eksplisitt skriveredskap og en praktisk ressurs i klasserommet. Lærerne så det som lite sannsynlig at elevene følte seg bundet av de klare rammene for skrivingen og tekstene, og de så i hovedsak positive sider ved en slik skriveundervisning. Samtidig som naturfagslærerne vedgikk at slikt arbeid var tidkrevende, understreket de at det i skrivearbeidet lå et betydelig faglig utbytte for elevene. Dette samsvarer for øvrig med funnene i studien Dysthe (1992) refererer til, der konklusjonen var at lærerinitiert og nøye planlagt skriving nettopp ga betydelige resultater for studentenes læringsutbytte i faget.

Gjennom elevintervjuene kom det fram flere tanker og refleksjoner om både positive og negative sider ved skriveundervisningen. Både førsteklassingene og tredjeklassingene oppga at de opplevde de klare rammene rundt tekster og skriving som trygge og ryddige å forholde seg til. I likhet med lærerne uttrykte førsteklassingene at det går med mye tid når en skal jobbe såpass systematisk med skriving, men de var samtidig klare på at de forstod at fagspesifikk skrive- og tekstkompetanse var en viktig del av naturfagene som også ville gi dem et godt grunnlag for framtidig skriving på høyere årstrinn.

Mens førsteklassingene ikke så noen ulemper ved lærergitte skriverammer, hadde tredjeklassingene på sin side gjort seg opp noen tanker om nettopp slike utfordringer. Noen trakk fram at den felles framdriften og steg-for-steg-framgangsmåten i skrivingen bidro til at de opplevde et tidspress og at de dermed ble unødvendig stresset. Andre igjen pekte på hvordan de hadde opplevd det som begrensende å være såpass vant til å skrive tekster med en fast struktur når de senere skulle besvare skriveoppgaver der en friere struktur var mer hensiktsmessig. Tredjeklassingen Vilde pekte for eksempel på hvordan hun ofte opplevde at tekstene hun skrev endte opp med å være på akkurat *fem* avsnitt, til tross for at denne formen med fem avsnitt ikke var et krav i skriveoppgaven. Selv om Vilde var reflektert når det gjaldt både form og innhold i tekster, hadde hun altså opplevd å føle seg bundet av vanen med å skrive tekster på et visst antall avsnitt. Gjennom Vildes eksempel kan vi dermed trekke en parallell til noen av de bekymringene som ytres av både Wesley (2000), Moss (2002) og Rorschach (2004), ettersom disse peker på nettopp bekostningene ved et for snevert fokus på én tekstform.

Det er interessant at det nettopp var tredjeklassingene som så slike begrensinger ved skrivemetoden, ettersom dette var det tredje året deres på skolen, der de hadde hatt Bente som

lærer i naturfag i 1. klasse og i biologi i både 2. og 3. klasse. I tillegg kom det fram at det var lærere i flere andre fag som også brukte ingredienser fra femavsnittsmetoden i undervisningen sin. Dermed hadde tredjeklassingene et bredere grunnlag for å reflektere over dette enn det førsteklassingene hadde, og det er grunn til å tenke seg at førsteklassingene også vil se flere sider ved dette skriveopplegget etter mer skriveerfaring.

Overordnet sett kom det fram av uttalelsene i begge de to elevgruppene jeg intervjuet at de opplevde en frihet innenfor rammer i skriveundervisningen. De følte at selv om rammene de fikk oppgitt rundt tekstenes form kunne være noe stramme, var det de selv som hadde kontroll på tekstenes innhold. Interessant nok var flere av elevene i tillegg i stand til å skille mellom hva de *ønsket* på den ene siden, og hva de faktisk *trengte* på den andre siden. Eirik fra 1M fortalte eksempelvis hvordan han i utgangspunktet var en kreativ ”fortellertype” som likte å legge ut om både det ene og det andre når han skrev, og at han dermed slet med å holde seg til relevant stoff i egne fagtekster. Nettopp derfor så han verdien av å trene på å holde seg innenfor visse rammer når han skulle skrive, og han opplevde på denne måten de skriverammene femavsnittsmetoden representerer som et verktøy for en faglig spissing av innholdet i egne tekster. At slike skriverammer kan fungere begrensende for skriveren ble dermed nettopp en *ressurs* for Eirik.

Når det gjelder engelskundervisningen i Karins minoritetsklasse, ble det her gitt svært detaljerte føringer, både for de ulike prosessene i selve skrivingen og for form og innhold i elevenes leserinnlegg. Ettersom det kom fram at flere av elevene i klassen så det som en stor utfordring å skrive en slik tekst, er det grunn til å hevde at denne detaljstyringen fra lærerens side nettopp lettet skrivearbeidet for elevene. Gjennom den tydelige styringen og stegvise framgangsmåten i femavsnittsmetoden, hjalp Karin elevene med å finne argumenter til teksten sin, i tillegg til at hun bygget opp elevenes repertoar for strategier i forhold til å disponere innholdet egne i tekster.

5.2.2 Lærernes ulike strategier i skriveundervisningen: En sammenlikning

Ut ifra gjennomgangen av lærernes bruk av femavsnittsmetoden i undervisningen jeg gjorde i avsnittene 4.3.2, 4.3.3 og 4.3.4, kan vi peke på noen konkrete forskjeller mellom hvordan naturfagslærerne Bente og Siv jobbet med skriving, og hvordan engelsklærer Karin arbeidet med skriving. Bente og Siv fokuserte mye på kvaliteten på tekstenes fagbegreper, samt på makrostruktur gjennom sammenheng mellom innledning, hoveddel og avslutning. Karin var på sin side opptatt av språklige formuleringer i tekstene, i tillegg til kohesjon/sammenheng på mikronivå gjennom bruk av adekvate bindeord mellom setninger. Dette er naturlige

forskjeller som nettopp henger tett sammen med forskjellene mellom den naturfaglige og den engelskfaglige kulturen, særlig med utgangspunkt i fagenes ulike læreplaner. Mens vi kan si at presis fagterminologi og standardiserte rapporter med ryddig og tydelig struktur er svært viktig i naturfagene, er språklig gode formuleringer og reflektert argumentasjon tilsvarende viktig i engelskfaget. Til tross for disse forskjellene kan vi likevel si at alle tre lærerne brukte femavsnittsmetoden med en todelt funksjon, nemlig både som verktøy for tekstproduksjon gjennom strategier for å få fram innholdsmomenter, og som verktøy for tekststrukturering gjennom å ordne og strukturere eksisterende tekst.

Materialet mitt vitner i tillegg om hvordan Karin brukte betraktelig mer tid på hver fase av skrivingen i sin klasse sammenliknet med Bente og Siv. Mens Bente og Siv kunne forvente mye av sine elever når det gjaldt forkunnskaper, både i forhold til skriving og faginnhold, var ikke dette noe Karin kunne ta som en selvfølge i sin klasse. Elevene i hennes klasse var som nevnt minoritetsspråklige med varierende grad av beherskelse av både norsk og engelsk. Karin var på denne måten i en annen situasjon enn Bente og Siv når det gjaldt elevenes ulike språklig og faglige utgangspunkt. Mens flere av Karins engelskelever trengte trening i både grunnleggende språktrekk og økt ordforråd i engelsk for å kunne produsere tekster, trengte Bentes og Sivs naturfagelever i hovedsak hjelp til å videreutvikle faglig presisjon rundt begreper, samt å øke bevisstheten i forhold til den naturfaglige tekstkulturen de allerede var en del av.

Dermed var det tydelig at lærerne tilpasset framdriften i skrivearbeidet etter hvilke elever de sto overfor. Både Bente og Siv hadde klasser der det var relativt lite sprik i forhold til elevenes kompetanse generelt. I klasser der en har et større sprik er det grunn til å være varsom med slike felles opplegg og styring i forhold til skrivestrategier, særlig når det gjelder tidsbruk, ettersom Hertzberg (2006) minner om at læreren skal balansere en slik styring med hensyn til elevenes ulike individuelle preferanser.

5.3 Undervisning som rommer flere typer skrivekompetanse

Jeg har tidligere vært inne på det overordnede skillet mellom de to hovedtypene skriving, tenkeskriving på den ene siden, og presentasjonsskriving på den andre (Dysthe 1993; Dysthe et. al., 2010; Hoel, 2008). Både i naturfags- og engelskundervisningen forekom skriving av begge disse typene. Disse to typene skriving har i hovedsak ulike formål som faller sammen med de kategoriene Knain (2005b) henholdsvis omtaler som ”å skrive for å lære” og ”å lære å skrive”. Dette passer godt med hvordan lærerne selv betegnet formålet for skriveundervisningen, ettersom de var opptatt av at elevene *både* skulle utvikle fagkompetanse

(skrive for å lære) og fagspesifikk tekstkompetanse (lære å skrive). Slik Dysthe (1993) peker på at tenkeskrivingen ofte kan fungere som en del av forberedelsesarbeidet for presentasjonsskrivingen, benyttet alle de tre lærerne enten press-skriving eller idémyldring som et utgangspunkt for den mer strukturerte skrivingen av femavsnittsskisser som skulle utgjøre grunnlaget for de ferdige tekstene, som deretter skulle vurderes av lærer.

Også begge de to typene skrivekompetanse, prosesskompetanse og tekstkompetanse (Hertzberg, 2006), ble viet tid og oppmerksomhet gjennom undervisningen. Både lærerne og elevene uttalte (riktignok ofte indirekte) i intervjuene at de så femavsnittsmetoden som et verktøy for å utvikle begge disse typene skrivekompetanse. Dette henger naturlig sammen med lærernes bruk av femavsnittsmetoden som verktøy for både tekstproduksjon og tekststrukturering. Selv om vi har sett at lærerne brukte noe ulike ingredienser fra femavsnittsmetoden slik den er utviklet av Flyum (2011a), ble altså metoden brukt som skriveressurs for både produksjon og struktur på elevenes tekster.

Skal vi bruke Hillocks' (1986; 1995) begreper, påstandskunnskap og prosedyrekunnskap, ser vi enda flere nyanser i skriveundervisningen hos lærerne på Fagerbakken. Da kan vi si at undervisningen faktisk kunne utvikle alle de fire typene skrivekompetanse Hillocks skiller mellom: elevenes bakgrunnskunnskap ble bygget opp gjennom det grundige forarbeidet som skrivearbeidet etterfulgte (påstandskunnskap om innhold), idémyldring og press-skriving hjalp elevene å hente fram ideer som var aktuelle for teksten (prosedyrekunnskap om innhold), særtrekk ved fagets tekster, både i forhold til form og innhold ble eksplisitt diskutert i fellesskap (påstandskunnskap om form), og den stegvise skrivingen av femavsnittsskissene hjalp elevene å bygge opp strukturerte tekster ut ifra de overordnede innholdsmomentene de hadde valgt seg ut (prosedyrekunnskap om form).

5.4 Skrivemetode eller tekstmal?

Jeg har vist til hvordan både Callaghan et. al. (1993), Wesley (2000), Moss (2002), Star Johnsen et. al. (2003), Rorschach (2004), Solheim (2009) og Lie (2009) på ulike måter kritiserer og advarer mot en skriveundervisning som begrenser seg til å gi elever og studenter tekstmal for den *ferdige* teksten, og som dermed ikke fungerer som praktiske skriveressurser eller verktøy for refleksjon rundt skrivingen. Representerer så disse advarslene en begrunnet frykt eller snarere en misforstått skepsis? Nettopp fordi det alltid vil være til stede en fare for overforenkling i forbindelse med en i utgangspunktet enkel skrivemetode som femavsnittsmetoden, vil mulighetene et slikt verktøy representerer særlig avhenge av at verken lærere eller elever opplever det som begrensende. Når det gjelder det politiske aspektet

rundt bruk av standardiserte tekstformer som en del av testing i skolen, kan vi slå fast at det i dag er stor forskjell på forholdene i Norge sammenliknet med dem en finner i USA.

Erfaringer herfra tilsier uansett at en skal være særlig på vakt overfor hvordan fokuset på resultater fra ensidige og snevre skrivetester kan legge opp til overbruk av tekstmaler som femavsnittsformen (Star Johnsen et. al., 2003). Da blir faren stor for en begrensning og ensretting av skriveundervisningen som gagnar verken lærere eller elever. En advarsel om faren for formalisme knyttet til skriveoppskrifter og tekstmaler bør dermed alltid følge anbefalinger av ulike skriveoppskrifter.

Ettersom skriveoppskrifter sees på med såpass stor skepsis innenfor skriveforskningen, var et viktig spørsmål for undersøkelsene mine hvorvidt femavsnittsmetoden i hovedsak ble benyttet som skrivemetode eller som tekstmal. Her vil jeg konkludere med at metoden i hovedsak ble brukt som en skrivemetode og skriveressurs, og den ble dermed ikke redusert til en stiv tekstmal. Lærerne unngikk nettopp å begrense metoden til en slik tekstmal ved å gjøre flere grep. For det første var de nøye på stadig å minne elevene om at dette var *deres* tekster, og at de skulle lage sin egen vri med femavsnittsskissene som utgangspunkt. For det andre fokuserte de på at tekstenes *innhold* var overordnet formen; det var altså ikke om å gjøre å "fylle inn" tekst der formen krevde det, men heller å se hvordan formen kunne fungere som en *støtte* for innholdet. På denne måten fungerte idémyldringen/press-skrivingen og femavsnittsskissene som nettopp fundament og reisverk for elevenes tekster. Dette fokuset på innhold over form er for øvrig helt i tråd med det både Wesley (2002) og Solheim (2009) trekker fram som avgjørende for at skriveoppskrifter skal fungere på hensiktsmessige måter. For det tredje var lærerne klare på hvordan tekststruktureringen hadde som et viktig formål å hjelpe elevene med å ordne og sortere fagbegrepene i egne hoder, slik at formen dermed tjente som et læringsfremmende kognitivt ryddeverktøy for faginnholdet. Til slutt var alle de tre lærerne opptatt av at elevene opererte med den grove tredelingen mellom *innledning*, *hoveddel* og *avslutning* i tekstene sine, og her understreket de nettopp de ulike funksjonene disse tekstbitene har i teksten som helhet. Wesley (2000) peker på hvordan et slikt funksjonelt fokus på den tredelte teksten er viktig for å understreke tekstenes kommunikative aspekt, og dermed blir også antallet avsnitt straks mindre viktig.

Lærerne selv omtalte femavsnittsmetoden som "en verktøykasse for skriving", nært relatert til hvordan Flyum (2011a) selv også omtaler hver av metodens tre grunninstrukser som "et verktøy blant mange, i skriveverktøykassa" (s. 36). Både gjennom lærernes bruk av denne metaforen, og gjennom deres bruk og omtale av femavsnittsmetoden som skriveredskap i praksis, kan vi trekke klare paralleller til kildene som peker på de antikke

progymnasmata-øvelsenes aktualitet (Eriksson, 2002; Eriksson, 2006; Sigrell, 2008; Aase, 2009; Bakken, 2009; Sigrell, 2011; Flyum, 2011a). Eriksson (2006, s. 29) peker på hvordan innlæringen av noen grunnleggende prinsipper nettopp kan bidra til at tekstprodusenten står friere og kan improvisere, og at dette dermed ikke handler om noen form for rigide regler.

De gangene femavsnittsmetoden faktisk ble omtalt som en tekstmal, var slike uttalelser knyttet til diskusjon rundt selve *navnet* femavsnittsmetoden. Dette skyldtes delvis en forveksling mellom femavsnittsmetoden og det amerikanske five paragraph essayet, som nettopp er en tekstmal. Både blant lærerne og elevene ble selve navnet på skrivemetoden trukket fram som noe de opplevde som uklart og til dels forvirrende. De opplevde det som noe uklart hvorvidt femavsnittsmetoden egentlig skulle oppfattes som synonymt med det amerikanske five paragraph essayet som de allerede hadde kjennskap til. Dermed ble det også uklart for noen hvorvidt tekstarbeid med femavsnittsmetoden som verktøy skulle ende i tekster på akkurat fem avsnitt. At ordet ”femavsnitt” er en del av navnet på skrivemetoden, opplevdes dermed som forvirrende og noe misvisende av flere av informantene. Til tross for denne begrepsforvirringen, var det tydelig at ingredienser fra femavsnittsmetodens tre grunninstrukser, og ikke bare femavsnittsskissene, ble benyttet som en integrert del av fagundervisningen, både av informantene mine og av andre lærere på skolen. Her var det altså kun selve *navnet* som var gjenstand for begrepsforvirring.

5.5 Femavsnittsmetoden som begrepsapparat for skriving på tvers av fag

Når læreplanen krever at lærere i alle fag skal kunne undervise i fagets tekst- og skrivekultur gjennom skriving som grunnleggende ferdighet, vil lærere i norsk skole behøve både et generelt og et mer fagspesifikt begrepsapparat for skriving og tekster. Et aspekt som ble tydelig understreket av lærerne selv, var hvordan femavsnittsmetoden representerte et felles begrepsapparat rundt skriving og tekster. Mens Karin som språklærer var kjent med flere av begrepene og strategiene i metoden fra før av, hadde den vært en kilde til økt skrive- og tekstkompetanse for de to naturfagslærerne.

Bente og Siv hadde tidligere få redskaper for å veilede elevene i naturfaglig skriving, og det var først gjennom skriveprosjektet de hadde begynt å se på jobben som skrivelevere som en naturlig og integrert del av fagundervisningen. De uttrykte en økt bevissthet i forhold til skrivingens betydning for læring i fagene deres. I tillegg var de tydelige på hvordan både diskusjonene i skrivegruppa og det praktiske skrivearbeidet med femavsnittsmetoden hadde gitt dem en helt ny kompetanse når det gjelder tekstveiledning og tekstvurdering. Dermed satt de nå med redskaper til å gi konkrete og pedagogiske tilbakemeldinger på elevtekster, og de

hadde begge registrert betydelige kvalitetsmessige forbedringer i forhold til elevenes tekster i faget som et resultat av dette.

Alle tre lærerne trakk i tillegg fram hvordan femavsnittsmetoden tjente som et felles begrepsapparat innad i skrivegruppas samtaler. Når flere av lærerne benyttet de ulike stegene og prosessene i metoden, fungerte den som et felles ”språk” lærerne kunne benytte på tvers av fag. Dermed kan slike tverrfaglige skriveressurser være viktige bidrag i det tverrfaglige lærersamarbeidet rundt skriving Hertzberg (2011a) peker på er en viktig arena for å skape et menings- og tolkningsfellesskap i forhold til de utfordringene arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet representerer.

5.6 Skriveoppskrifter: Kun nyttig for de svaktpresterende skriverne?

Skriveoppskrifter og steg-for-steg-metoder for tekstproduksjon trekkes i faglitteraturen fram som noe som i hovedsak er nyttig når elevene skal lære seg grunnleggende prinsipper for fagskriving, og særlig for elever som sliter med skriving. I den litteraturen jeg har gjennomgått som omhandler ulike typer skriveoppskrifter, er det flere som trekker fram disse som nyttige ressurser først og fremst for disse svaktpresterende skriverne (Nunnally, 1991; Moss, 2002; Star Johnsen et. al., 2003; Bakken 2009). Et viktig funn i undersøkelsene mine var nettopp at femavsnittsmetoden ikke var begrenset til å representere en ressurs for de svakere elevene; Gjennom observasjonene og intervjuene kom det fram hvordan både faglig sterke og svaktpresterende elever kan ha stort utbytte av femavsnittsmetoden som skriveverktøy, men på ulike måter. Mens de sterke elevene trenger hjelp til å begrense seg og strukturere egne, ofte lange, tekster, trenger de svaktpresterende derimot noen teknikker for å få fram punkter som kan utgjøre grunnlaget for teksten. Materialet mitt dokumenterer dermed at også faglig sterke og motiverte elever kan se det som nyttig og hensiktsmessig med klare rammer og eksplisitte beskjeder i forhold til skriving og tekstform.

I tillegg er det verdt å merke seg at flere av elevene ytret at de ønsket seg en eksplisitt tilnærming til skriving og tekster i undervisningen i *alle* fag. Med tanke på det høye refleksjonsnivået i forhold til skriving og tekstkompetanse elevene viste gjennom uttalelsene både i intervjuene og i undervisningen, er dette interessant. Til tross for at de tilsynelatende altså ikke manglet noen form for grunnleggende skrivekunnskaper i fagene, så de på konkrete skriveoppskrifter og lærerstyrte skrivesekvenser som lærerikt og oversiktlig.

5.7 Kunnskapsorientert formalisme eller elevorientert situasjonisme?

En hovedlinje i det landskapet skriveteorien og skriveforskningen utgjør kan trekkes ved å

låne Berges (2005) allerede nevnte skille mellom en *kunnskapsorientert formalisme* på den ene siden, og *elevorientert situasjonisme* på den andre (s. 186). Da vil stikkord for førstnevnte retning være oppskrifter, tydelige kriterier, sjangerfokus og eksplisitt undervisning der fokuset for skrivingen ligger på tilegnelse av normer og regler for tekster i de ulike fagkulturene, mens sistnevnte retning snarere vil fokusere på en mer åpen og kriteriefri skrivetilnærming med formål om å utvikle elevens forståelse og identitet. Nettopp her er det interessant at femavsnittsmetoden kan sies å møte begge disse retningene, ettersom den er en skriveoppskrift bestående av konkrete øvelser, samtidig som den er konstruert med den hensikten at den skal være fleksibel nok til at den skal kunne tilpasses skriverens behov og situasjon. Med en steg-for-steg-metodikk som utgangspunkt, har vi i tillegg sett at bruk av femavsnittsmetoden deler skrivearbeidet inn i ulike prosesser; forarbeid, gradvis utbygging av tekstens temaer og avsnitt, og veiledning, der hver av disse prosessene igjen består av flere mindre prosesser og steg. Den lærerstyrte elevaktiviteten jeg har dokumentert i klasserommene på Fagerbakken viser at det slett ikke er umulig å forene undervisning der læreren med sin faglige autoritet tar styringen og viser vei inn i en spesifikk fagkultur, og der elevenes situasjon tas på alvor og stemmene deres verdsettes.

6 Avslutning

Hva kan vi så lære av dette? Ettersom skriving i dag er et ansvarsområde for lærere i alle fag, blir kunnskap om skrivingens kompleksitet og bevissthet rundt betydningen av målrettet fagskriving dermed relevant for alle lærere. Først og fremst vil jeg peke på et behov for mer forskning rundt skriveundervisning generelt og disse temaene spesielt. Denne forskningen bør da ta utgangspunkt i de spesifikke skrivekulturene som finnes i de ulike fagene, ettersom tidligere nordisk forskning i forhold til skriving har understreket betydningen av dette.

Flere av funnene fra min undersøkelse kan for øvrig være direkte relevante for lærernes praksis. Konkrete faktorer som kom fram som særlig viktige for at arbeidet med femavsnittsmetoden som skriveverktøy opplevdes vellykket av lærere og elever, var følgende: at (1) skrivingen foregår med fagets særegne tekstkultur som utgangspunkt, at (2) skrivingen er en del av en felles og eksplisitt diskusjon rundt disse særtrekkene ved fagets tekster, både i forhold til form og innhold, at (3) elevenes kunnskap i forhold til tekstenes innhold bygges opp før skrivingen, at (4) en form for tenkeskriving kommer før grunnstrukturen for tekstene skal ta form, at (5) femavsnittsskisser skrives steg for steg som en del av undervisningen i klasserommet, samt at (6) skrivingen generelt har et fokus der tekstenes innhold overordnes tekstenes form, ikke omvendt. Elevene opplevde i tillegg lærernes tydelige instruksjoner i forhold til skrivingen og tekstene som oversiktlig og ryddig. Et viktig funn i undersøkelsene mine var at i tillegg til de ressursene skriveoppskrifter representerer for de svaktpresterende skriverne, var det tydelig at elevene og lærerne hadde erfart at også faglig sterke og motiverte elever ser det som nyttig og hensiktsmessig med klare rammer og eksplisitte beskjeder i forhold til skriving og tekstform. Et funn som kan sees som særlig viktig for arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag, var at femavsnittsmetoden har bidratt til å gi de tre lærerne et felles begrepsapparat rundt tekster og skriving. Dette var praktisk for de tverrfaglige samtalene i skolens skrivegruppe, samtidig som et slikt begrepsapparat ble særlig nyttig for naturfagslærerne i det forholdsvis nye fokuset på skriving i fagene deres.

Samtidig kom det fram kritiske synspunkter i forhold til et ensidig fokus på bestemte tekstformer, og en av elevene hadde opplevd å føle seg bundet til femavsnittsformen i skriveoppgaver der en friere struktur hadde vært mer formålstjenlig. Likevel var elevene i hovedsak enige om at ingrediensene i femavsnittsmetoden fungerte som en støtte for den faglige skrivingen. Et annet punkt som ble problematisert av både lærerne og elevene, var selve navnet *femavsnittsmetoden*, ettersom dette navnet førte til at metoden av mange ble blandet sammen med det amerikanske five paragraph essayet.

Til sist vil jeg minne om at hovedpersonene i materialet mitt er erfarne lærere som gikk i gang med det systematiske arbeidet med fagskriving som et resultat av indre motivasjon og et ekte engasjement. Dette lyste gjennom både i undervisningen og intervjuene, og betydningen av at lærerne selv var pådriverne for skriveprosjektet bør ikke undervurderes. I tillegg har disse lærerne blitt grundig kurset av, og over en lengre periode samarbeidet tett med, skriveforskere fra universitetet, og det er nettopp fra "primærkilden" Karl Henrik Flyum lærerne har blitt introdusert for og kjent med femavsnittsmetoden som skriveverktøy. At disse tre lærerne har utviklet skriveopplegg for sine fag og sine klasser, som jeg på bakgrunn av både observasjoner og intervjuer har karakterisert som svært vellykkede, betyr dermed ikke nødvendigvis at ingrediensene i disse oppleggene uten videre kan tas i bruk av lærere med en annen bakgrunn og et annet utgangspunkt og fungere like godt.

Dersom skriveopplegg som femavsnittsmetoden, og særlig femavsnittsformen, skal benyttes som skriveverktøy av lærere i skolen generelt, er det en viktig forutsetning at en har gjort seg opp flere tanker om metodens mål og mening. Særlig sentralt er det å se at femavsnittsmetoden er ment som et verktøy og en del av et skrivepertuar, og ikke som en tekstmal. Først da er en godt rustet til å unngå at slike skrivemetoder oppfattes som en begrensning heller enn en støtte og ressurs.

Litteratur

- af Geijerstam, Å. (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Doktoravhandling, Institutionen för lingvistik og filologi, Uppsala universitet.
- Andersen, Ø., & Berge, K. L. (2003). Hvor relevant er retorikken? I Ø. Andersen, & K. L. Berge (Red.), *Retorikkens relevans*. (s. 5-15). Oslo: Norsk sakprosa/Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF). Hentet fra: <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/9Andersen-Berge-red-Retorikkens-relevans.pdf>, sist besøkt 28.02.2012.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8th Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press LLC.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologier og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i skole og i nasjonale prøver fire år etter innføringen av Kunnskapsløftet (K06) – hvor står vi nå? *Norsklæreren* nr. 4/2010, s. 12-16. Hentet fra: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0410/nl0410klb.pdf>, sist besøkt 31.11.2011.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Doktoravhandling, Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Bratlie, E., Flyum, K. H., Helstad, K., & Løveid, L. (Red.). (2009). Skrivning i alle fag II. *Acta Didactica Oslo* nr. 4/2009. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0904.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Braun, I., Philippi, S., & Nückles, M. (2010). "Romantic" beats "classic": New insights on the effects of self-regulation on learning by writing. *ICLS '10 Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences – Volume 1*, s. 714-721. Hentet fra: http://delivery.acm.org/10.1145/1860000/1854451/p714-braun.pdf?ip=193.157.203.250&acc=ACTIVE%20SERVICE&CFID=68773695&CF_TOKEN=72378382&_acm_ =1321373164_cdf0c0b3f78ba6805ef05a4ca63c9e48, sist besøkt 15.11.2011.
- Callaghan, M., Knapp, P., & Noble, G. (1993). Genre in Practice. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. (s. 179-202). London/Washington D.C.: The Falmer Press.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. (s. 1-21). London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Dysthe, O. (1992). To tilnærmingsmåtar til fagskriving: Akademisk og dialogisk journal. *UNIPED*, nr. 1/92, 15. årgang, s. 2-14.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere Utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eriksson, A. (2002). *Retoriska övingar. Afthonios' progymnasmata*. Lund, Sweden: Nya Doxa.
- Eriksson, A. (2006). Retorikens didaktik. Progymnasmata som förening av praktik och teori. *Rhetorica Scandinavica* nr. 38, s. 26-42. Hentet fra: <http://www.retorikforlaget.se/titlar/rhetorica-scandinavica/eartiklar/retorikens-didaktik?vmcchk=1>, sist besøkt 23.04.2012.
- Fleming, J. D. (2003). The Very Idea of a "Progymnasmata". *Rhetoric Review*, Vol. 22, No. 2/2003, s. 105-120. Taylor and Francis, Ltd. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/3093032>, sist besøkt 01.02.2012.
- Flyum, K. H. (2003a). Bare må ha den oppskriften - fort! - skriv en femavsnitts skisse. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/Hurtigguide.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2003b). Fem-avsnitts-essayet - en mulig mal for studentenes skriftlige skisser, utkast og korte oppgavebesvarelser. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/5x5x5.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2003c). Femavsnitts metoden - en enkel arbeidsmåte for skriveundervisning i alle fag. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/Introduksjon.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2003d). Hjemmesiden for femavsnittsmetoden. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2003e). Skrivetrening, når pennen trenger en pause - gråværsysler i et verksted. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/Graavaersysler.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2004). Mellom datapresisjon og tolkningspretensjon - et essay om metode: tolkningsperspektiver for lingvistiske data fra vitenskapelige artikler. *Akademisk Prosa*, 2004 (2), s. 29-47. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/KIAPkhf1-2004.html>, sist besøkt 09.05.2012.

- Flyum, K. H. (2006-). Skriv i alle fag! En samleside for innspillene mine til og om FAGER-prosjektet (2006-2010). Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/skriv-i-alle-fag.html>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2007). Akademisk skriving ved universitetene i Norge: Erfaringer fra Oslo - og visjoner? I S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid*, Nr. 2. (s. 196-205). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Flyum, K. H. (2008). En praktisk innføring i Femavsnittsmetoden for fagskriving. I K. Magelssen, T. M. Løiten, & K. Breder (Red.), *Skriving i alle fag*. (s. 12-23). Oslo: Nadderud videregående skole.
- Flyum, K. H. (2009). Praktisk trening for å lære å skrive drøftingsoppgaver - forberedende øvelser i kildebruk og argumentasjon. I E. Bratlie, K. H. Flyum, K. Helstad, & L. Løveid (Red.), *Skriving i alle fag II. Acta Didactica Oslo* nr. 4/2009. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0904.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Flyum, K. H. (2011a). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K. H. Flyum, & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s. 33-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyum, K. H. (2011b). Lærere kan selv utforske skriftkultur- og kyndighet i og mellom fagene. Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/2011/110927-VISIONS-norsk.pdf>, sist besøkt 04.12.2011.
- Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (Red.). (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University, *Carleton Papers in Applied Language Studies*, Volume IV, s. 95-115. I kompendium.
- Fulwiler, T. (1986). The Argument for Writing Across the Curriculum. I A. Young, & T. Fulwiler (Red.), *Writing Across the Disciplines: Research Into Practice*. (s. 21-32). New Jersey: Boynton/Cook Publishers, INC.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (u.a.). Oppskrifter i skriveundervisningen – erfaringer fra et tverrfaglig prosjekt i videregående skole.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* nr. 18, s. 92-105.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I *Kunnskapsløftet – tung bær å*

- bære? NIFU-STEP-rapport nr. 42/2009, s. 137-146. Hentet fra:
<http://www.nifu.no/Norway/Publications/2009/NIFU%20STEP%20Rapport%2042-2009.pdf>, sist besøkt 31.11.2011.
- Hertzberg, F. (2010). Nadderud-prosjektet: Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæreren* nr. 4/2010, s. 25-28.
- Hertzberg, F. (2011a). Skrivning i fagene – viktig, riktig og nødvendig. I K. H. Flyum, & F. Hertzberg (Red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. (s. 9-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2011b). Oppskrift for god skrivning. *Bedre skole* nr. 2, s. 32-33.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education*, Vol. 93, No. 1, s. 133-170.
- Hillocks, G. (1986). The Writer's Knowledge. Theories, Research and Implication for Practice. I A. R. Petrosky, & D. Bartholomae (Red.), *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Year-book of the National Society for the Study of Education*. Part 11, Chapter V. (s. 71-94). Chicago: Chicago University Press. I kompendium.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen, & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. (s. 3-44). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundal, A. K. (2011). Å følge en oppskrift. Skrivepraksiser i norskfaget på mellomtrinnet. (Abstract, Tredje nordiske morsmålsdidaktiske konferanse, Høgskolen i Vestfold). Hentet fra:
<http://www.hive.no/getfile.php/Filer/Aktuelt%20HVE/Konferanser/Literacy%20Abstracts%20sesjon%205%20A.pdf>, sist besøkt 15.11.2011.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Knain, E., & Flyum, K. H. (2003). Genre as a resource for science education: The history of the development of the experimental report. I K. Fløttum, & F. Rastier (Red.), *Academic discourse. Multidisciplinary approaches*. (s. 181-205). Oslo: Novus Press.
- Knain, E. (2005a). Definerer og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 1, s. 125-134. Hentet fra:
<http://knain.umb-sll.wikispaces.net/file/view/NPT+1+2005>, sist besøkt 31.11.2011.

- Knain, E. (2005b). Skrivning i naturfag: mellom tekst og natur. *Nordic Studies in Science Education (NORDINA)* nr. 1/2005, s. 73-84. Hentet fra: <http://knain.umb-sll.wikispaces.net/file/view/Skriving+i+naturfag+mellom+tekst+og+natur.pdf>, sist besøkt 09.05.2012.
- Knain, E. (2008). Skrivning omkring praktisk arbeid i naturfag. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag*. (s. 215-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langkaas, M., & Bjerke, Å. (2010). Skriveopplæring på Nadderud Videregående skole. *Norsklæreren* nr. 4/2010, s. 29.
- Lie, S. (2009). PhD-avhandlinger: Trenger vi en oppskrift? I G. Å. Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. (s. 161-174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lorentzen, R. T., & Smidt, J. (Red.). (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, G. (2002). The Five-Paragraph Theme: Does It Prepare Students for College? *The Quarterly*, Summer 2002, s. 23-25, 38. Hentet fra: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/467/The_Five-Paragraph_Theme.pdf?x-r=pcfile_d, sist besøkt 16.03.2012.
- Nunnally, T. E. (1991). Breaking the Five-Paragraph-Theme Barrier. *The English Journal*, Vol. 80, No. 1/1991, s. 67-71. Hentet fra: <http://siu-voss.com/Documents/breaking%20the%205%20paragraph%20theme%20barrier.pdf>, sist besøkt 08.03.2012.
- Nylenna, M. (2008). Medisinsk publisering. Standardisert fagformidling i industriell skala. *Rhetorica Scandinavica* nr. 47, s. 55-69. Hentet fra: http://www.sol.lu.se/retorik/studok/KSV/Litt_info/RhS47_Vitenskap.pdf, sist besøkt 06.03.2012.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Opseth, L. (2010). Få tar grunnleggende ferdigheter på alvor. *Utdanning*, nr. 13/2010, s. 12-16.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, Volum 42, nr. 1/2007, s. 8-45.
- Riley, J., & Reedy, D. (2005). Developing young children's thinking through learning to write argument. *Journal of Early Childhood Literacy*, Volum 5, nr. 1/2005, s. 29-51.

- Rorschach, E. (2004). The Five-Paragraph Theme Redux. *The Quarterly*, Volume 26, No. 1, s. 16-19, 25. Hentet fra: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/970/Five-Paragraph_Theme.pdf?x-r=pcfile_d, sist besøkt 16.03.2012.
- Sawyer, W., & Watson, K. (1987). Questions of Genre. I I. Reid (Red.), *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. (s. 46-57). Deakin University: Typereader Publications no. 1, Centre for Studies in Literary Education. I kompendium.
- Sigrell, A. (2008). Retorikens etik – och progymnasmata. I M. Lindgren, G. Byrman, J. Einarsson, S. Hammarbäck, & A. Skoglund (Red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning. Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. (s. 200-220). Växjö: University Press. Hentet fra: <http://www.fil.lu.se/files/studentinfo2474.pdf>, sist besøkt 07.11.2011.
- Sigrell, A. (2011). *Retorik för lärare: Konsten att välja språk konstruktivt* (2. utg.). Ödåkra: Retorikförlaget AB.
- Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole & Universitetet i Oslo. (2008). Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/2008/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>, sist besøkt 31.10.2011.
- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag*. (s. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010a). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsklæreren* nr. 4/2010, s. 18-24. Hentet fra: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0410/nl0410jon.pdf>, sist besøkt 31.10.2011.
- Smidt, J. (Red.). (2010b). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. (s. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (Red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sollaci, L.B., & Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty year survey. *Jornal of the Medical Library Association*, 92(3), s. 364-371. Hentet fra: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC442179/>, sist besøkt 16.04.2012.
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst: Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I Vatn, G. Å., I. Folkvord, & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet*. (s. 61-73). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Star Johnsen, T., Smagorinsky, P., Thompson, L., & Fry, P. G. (2003). Learning to Teach the

- Five-Paragraph Theme. *Research in the Teaching of English*, Vol. 38, nr. 2/2003, s. 136-176. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/40171635>, sist besøkt 21.11.2011.
- Strandmyr, L. T. (2008). Hvorfor har Nadderud videregående skole et samarbeidprosjekt med Universitetet i Oslo om skriving i alle fag? I *Skriving i alle fag: et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole & Universitetet i Oslo*. (s. 4-5). Hentet fra: <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/2008/0806-skriving-i-alle-fag.pdf>, sist besøkt 31.10.2011.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>, sist besøkt 31.10.2011.
- Utdanningsdirektoratet/Skoleporten. (2012). Hentet fra: <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=974587734&vurderingsomrade=88e13531-a5b6-4c33-ad87-b0ceb59b26b1&skoletype=1&underomrade=6f41c562-f928-4d3a-b2fe-48b2aba13bdc&sammenstilling=4&fordeling=0>, sist besøkt 26.01.2012
- Vatn, G. Å., Folkvord, I., & Smidt, J. (2009). *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Wesley, K. (2000). The III effects of the Five Paragraph Theme. *English Journal*, Volume 90, No. 1, s. 57-60. National Council of Teachers of English. Hentet fra: http://www.csun.edu/~bashforth/406_PDF/406_Genre/00Sep_EJ_IIIEffects5ParaEssay.pdf, sist besøkt 16.03.2012.
- Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: two Norwegian cases. *Argumentation* nr. 23, s. 451-468. Hentet fra: <http://www.springerlink.com/content/f02m2n54118w1726/fulltext.pdf>, sist besøkt 18.04.2011.
- Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsorientert skriveopplæring – det tradisjonelle dilemma. I O. K. Haugalokken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. (s. 118-127). Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG 1

Observasjonsguide for observasjoner på Fagerbakken videregående skole

Mens jeg observerer undervisningssekvensen, skal jeg særlig fokusere på følgende momenter:

- **Femavsnittsmetoden** som skriveverktøy
- **Lærerens** holdninger til fagskriving
- **Elevenes** holdninger til fagskriving
- **Fokuset** for skrivingen
- Grad av elevmedvirkning
- Skriveundervisningens **helhet**

Etter observasjonen skal jeg notere ned svar på følgende spørsmål:

- Hvordan **introduserte** faglæreren skrivingen?
- Ble begrepet *femavsnittsmetoden* nevnt eksplisitt?
- Ble femavsnittsmetoden benyttet i sin **helhet**, eller ble kun **deler** av den brukt? **Hvilke** deler ble brukt?
- Gjennomgikk faglæreren på noen måte fagskriving på et **generelt** plan før den fagspesifikke skrivingen startet, og hvordan ble dette gjort?
- Hvilke **formål** kom det fram at læreren hadde med skriveundervisningen?
- Var fokuset først og fremst på *form* eller *innhold* i teksten som skulle produseres av elevene?
- Hvor stor grad av **elevmedvirkning** hadde skriveundervisningen?
- Hvilke **holdninger** til fagskriving kom til syne blant elevene? Virket de i hovedsak positive eller negative til denne typen skriving?
- I hvilken grad hadde undervisningsøkta et **helhetlig** preg?

VEDLEGG 2

Intervjuguide til fokusgruppeintervjuer på Fagerbakken videregående skole

Elevgrupper

- Husker dere da dere jobba med skriving av fagtekst (*intervjuer nevner temaet for fagteksten elevene i den aktuelle klassen skrev*)?
 - Kan dere huske at læreren nevnte noe om *femavsnittsmetoden* denne økta?
- Hvis dere skulle forklare til noen (for eksempel en venn fra en annen skole) hva *femavsnittsmetoden* går ut på, hva ville dere da sagt?
- Er denne måten å jobbe med skriving på annerledes i forhold til hvordan skrivearbeid har foregått i dette faget på tidligere klassetrinn?
 - Hvordan da, synes dere?
 - Hva med i forhold til skrivingen i de andre fagene dere også har nå?
- På hvilke måter tenker dere at denne skrivemetoden kan ha innvirkning på hvordan dere jobber med skriving i andre fag?
- Noen mener at *femavsnittsmetoden* er for stiv, at den begrenser skrivingen mer enn den hjelper. Hva tenker dere om dette?
- Til slutt, har dere noen andre tanker rundt *femavsnittsmetoden* som dere vil dele?

Lærergruppe

- Kan dere først fortelle litt om hvilken rolle *femavsnittsmetoden* har spilt i samtalene til skrivegruppa generelt?
- Hvis dere skulle forklare en utenforstående (for eksempel en lærer fra en annen skole) hva *femavsnittsmetoden* går ut på, hva ville dere da ha sagt?
- Hvilken plass har *femavsnittsmetoden*, eller elementer fra den, i undervisningen deres i dag?
- Hvorfor bruker dere denne metoden?
- Hva var deres første tanker da dere hørte om *femavsnittsmetoden*?
 - Hvorfor tenkte dere dette?
- Har måten dere bruker *femavsnittsmetoden* i undervisningen endra seg noe siden starten av skriveprosjektet?
 - På hvilke måter?
- Hvordan tror dere at dere kommer til å benytte *femavsnittsmetoden* i framtidig skriveundervisning i fagene deres?
- Noen mener at metoder som *femavsnittsmetoden* er for rigide til å gi skriveren spillerom i forhold til egen tekst. Hva tenker dere om dette?
 - Hvilke styrker og svakheter har metoden slik dere ser det?
- Hva har dere inntrykk av at elevene synes om å jobbe med *femavsnittsmetoden* når de skriver i faget?
 - Kan dere huske noen konkrete elevreaksjoner?
 - Hvor mye varierer det hva elevene ser ut til å synes i en klasse? Hva med på tvers av klasser?
- Har dere arbeidet på lignende måter med skriving før dere fikk presentert *femavsnittsmetoden*?
 - Hvordan?
- Flere av lærerne her på Fagerbakken vet nå hva *femavsnittsmetoden* går ut på. Hvilke holdninger har dere inntrykk av at de har til metoden?
 - Vet dere om noen av dem bruker *femavsnittsmetoden* eller deler av den i undervisningen sin?
- Til slutt, har dere noen andre tanker rundt *femavsnittsmetoden* som dere vil dele?

VEDLEGG 3**Fra Frøydis Hertzberg, Universitetet i Oslo,****Til elever og foresatte i klasse, NN vg. skole**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo samarbeider med NN vg. skole om et utviklingsprosjekt som dreier seg om skriving. Bakgrunnen er den nye læreplanen (Kunnskapsløftet), som har gjort skriving til en grunnleggende ferdighet i alle fag fra 1. til 13. klasse og dermed til et felles ansvar for hele lærerkollegiet. På NN er det dannet en tverrfaglig skrivegruppe som møtes jevnlig til samtaler om skriveundervisning, hvor også rektor NN er med. Undertegnede, professor Frøydis Hertzberg, er den faglige lederen for prosjektet. (Mer om skriveprosjektet er å lese på skolens nettside.)

En av mine masterstudenter ønsker nå å skrive masteroppgave med utgangspunkt i prosjektet. Det innebærer først og fremst at hun vil observere i klasserommet med lydopptaker, men også at hun vil ha anledning til å benytte elevarbeider og muligens be om intervjuer med noen elever. I masteroppgaven er elevene selvsagt forbeholdt total anonymitet, og også skolen og læreren vil anonymiseres.

For elever som har passert 16 år, kreves passivt samtykke fra foresatte hvis elevarbeidene skal kunne nyttes i forskning. Det betyr i dette tilfellet at det bare er nødvendig med tilbakemelding fra de som ikke ønsker å gi sin tillatelse til bruk av elevens arbeid. En slik melding kan gis på nederste del av arket.

Hvis det er ønskelig med mer informasjon om dette, så ta gjerne kontakt med
 lektor på telefon
 eller rektor NN. Også jeg kan kontaktes, på tlf. 22 85 50 46 (kontor).

På forhånd takk!**Med vennlig hilsen**

Frøydis Hertzberg

Dersom du vil reservere deg mot dette, krysser du av og returnerer denne slippen til

..... innen

*Jeg ønsker ikke at mitt barn skal bidra til forskning knyttet til skolens skriveprosjekt,
 enten det dreier seg om observasjon, intervjuer eller elevtekster.*

Dato.....Underskrift.....

